



Prácticas inclusivas en el aula: experiencias de maestras y maestros de básica primaria en el departamento de Antioquia

Claudia Lucia López Londoño

Carlos Alberto Cassiani Palma

Kelly Caterine Ramírez Cossio

Proyecto presentado para optar al título de Licenciadas y Licenciado en Educación Básica
Primaria

Elizabeth Ortega Roldán, Doctora en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica Primaria
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita

López Londoño, Cassiani Palma & Ramírez Cossío 2024

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

López Londoño, C., Cassiani Palma, C. & Ramírez Cossío, K. (2023). *Prácticas inclusivas en el aula: experiencias de maestras y maestros de básica primaria en el departamento de Antioquia* [Informe de práctica]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Seleccione posgrado UdeA (A-Z), Cohorte Seleccione cohorte posgrado.

Grupo de Investigación Seleccione grupo de investigación UdeA (A-Z).

Seleccione centro de investigación UdeA (A-Z).



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Maribel Barreto

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de contenido

Resumen	7
1 Planteamiento del problema	10
1.2 Justificación.....	17
1.3 Objetivos	18
1.3.1 Objetivo general	18
1.3.2 Objetivos específicos.....	18
1.4 Antecedentes	18
1.4.1 Antecedentes locales	19
1.4.2 Antecedentes nacionales	20
1.4.3 Antecedentes internacionales	22
2 Horizonte conceptual.....	25
2.1 Interculturalidad	25
2.2 Diversidad	27
2.3 Inclusividad	28
2.4 Prácticas	30
2.5 Prácticas inclusivas	31
3 Horizonte metodológico.....	33
3.1 Paradigma de investigación.....	33
3.2 Enfoque de investigación	34
3.3 Método de investigación	35
3.4 Técnicas de recolección de información	36
3.4.1 Relato de vida.....	37
3.4.2 Talleres	39

3.5	Técnicas de registro.....	39
3.6	Técnicas de análisis.....	40
3.7	Participantes	42
3.8	Criterios éticos.....	43
3.9	Narrativa del trabajo de campo	44
3.9.1	Travesías en el trabajo de campo	44
3.9.2	Aprendizajes en el trabajo de campo.....	45
3.9.3	Emociones vividas durante el ejercicio de investigación.....	46
4	Análisis y discusión.....	48
4.1	Relatos de vida de maestras y maestros: un caminar entre prácticas inclusivas.	49
4.1.1	Relato de vida. Claudia Lucía López Londoño.....	49
4.1.2	Relato de vida. Carlos Alberto Cassiani Palma.....	58
4.1.3	Relato de vida. Kelly Caterine Ramírez Cossío.....	74
4.2	Hilando entre diálogos y narraciones de maestras y maestros: tras los hilos de las prácticas inclusivas.....	82
4.2.1	Las emociones están latentes en todo momento.....	83
4.2.2	Construyendo comunidades escolares inclusivas desde las prácticas	92
4.2.3	La educación inclusiva y los desafíos a los que se enfrenta los docentes	98
4.2.4	Desafíos y Oportunidades en la Educación: una mirada a partir de la implementación de prácticas inclusivas	106
4.3	Propuesta: canasto de prácticas para una educación inclusiva e intercultural	114
5	Conclusiones	119
6	Recomendaciones.....	122
7	Referencias bibliográficas	124
8	Anexos.....	128

Lista de tablas

Tabla 1 Técnicas de recolección de información

36

Lista de figuras

Figura 1. Río de la vida collage.....	51
Figura 2. Grupo de estudiante con la docente	58
Figura 3. Trayendo recuerdos al presente rio de la vida	59
Figura 4. Navegando por el rio de la vida	76
Figura 5. Aula de clase inclusiva	81
Figura 6. Amor a la inclusividad.....	82
Figura 7. Página web del canasto de prácticas inclusivas	115
Figura 8. Propósito de la página web	115
Figura 9. Quienes somos	116
Figura 10. Invitación a compartir prácticas inclusivas en el aula	117
Figura 11. Descripción del canasto	117
Figura 12. Categorías de las prácticas inclusivas	118

Resumen

Prácticas inclusivas en el aula: experiencias de maestras y maestros es un estudio, enmarcado dentro de un enfoque cualitativo, se sumergió en la reflexión sobre las prácticas inclusivas en el entorno educativo de la enseñanza primaria, desde una perspectiva intercultural. El objetivo primordial fue reconstruir las prácticas inclusivas llevadas a cabo por maestras y maestros en distintas subregiones de Antioquia, reconociendo la diversidad presente en cada contexto. Las Instituciones Educativas José María Muñoz Flores en Carepa, La Paulina en Valdivia y Portachuelo en Amalfi, fueron escenarios donde se tejieron historias y experiencias únicas que reflejaron la riqueza y la complejidad de la inclusividad en el aula. Se usó el método biográfico narrativo, y a partir de este se reconstruyeron relatos de vida de los tres docentes que revelaron cómo la diversidad permea cada aspecto del proceso educativo. Como conclusión, esta investigación arroja luces sobre la necesidad imperante de continuar promoviendo y fortaleciendo la formación docente en prácticas inclusivas e interculturales, tanto dentro del aula como en los espacios educativos en general. Esta labor es crucial para forjar una educación inclusiva e intercultural, donde se celebre y se respete la diversidad en todas sus manifestaciones. Finalmente, se presenta la construcción de una propuesta pedagógica en una página web titulada “Tejiendo un canasto de prácticas inclusivas en el aula para una educación que busca la inclusividad”, donde se comparten experiencias y prácticas docentes relacionadas con la inclusividad, interculturalidad y la diversidad.

Palabras clave: interculturalidad, diversidad, inclusividad y prácticas inclusivas, educación inclusiva.

Abstract

Inclusive practices in the classroom: experiences of teachers. This qualitative study was immersed in the reflection on inclusive practices in the primary education environment from an intercultural perspective. Its primary objective was to reconstruct the inclusive practices carried out by a male and two female teachers in different subregions of Antioquia, recognizing the diversity present in each context. The José María Muñoz Flores Educational Institutions in Carepa, La Paulina in Valdivia and Portachuelo in Amalfi were settings where unique stories and experiences that reflected the richness and complexity of inclusivity in the classroom were woven. A narrative biographical method was used to reconstruct the life stories of the three teachers, revealing how diversity permeates every aspect of the educational process. In conclusion, this research sheds light on the prevailing need to continue promoting and strengthening teachers training in inclusive and intercultural practices, both within the classroom and in educational spaces in general. This work is crucial to forging inclusive and intercultural education for diversity in all its manifestations to be celebrated and respected. Finally, a pedagogical proposal construction on a web page titled “Weaving a basket of inclusive practices in the classroom for an education that seeks inclusivity” is presented, to share teaching experiences and practices related to interculturality and diversity.

Keywords: interculturality, diversity, inclusivity and inclusive practices, inclusive education.

Introducción

La educación inclusiva es un proceso bastante complejo en la medida en la que se busca generar procesos de acercamiento a partir del respeto por las diferencias, comprendiendo que en este proceso se involucran los prejuicios, miedos y limitaciones, de tal manera que implica hacer un cambio de mentalidad importante, transformando el concepto de igualdad por el de, equidad, para que todos los y las estudiantes alcancen los objetivos en los procesos académicos y sociales.

Es importante reconocer que el rol del docente no es colonizar y cambiar a la comunidad, sino al contrario debe aprender de la comunidad a la que llega para de esa forma involucrar las características de la misma dentro del proceso formativo, lo que quiere decir que el principal cambio en la comprensión lo debe hacer el maestro, para que pueda reconocer de los universos simbólicos y empoderar a sus estudiantes generando procesos académicos nuevos e inclusivos desde todas las perspectivas

En esta investigación nos centramos y defendemos la inclusividad desde un paradigma de interculturalidad, desde el cual reconocemos que la diversidad enriquece nuestra sociedad y la inclusividad implica valorar y promover la participación activa de todas las personas y culturas. Esto nos permite construir comunidades más diversas, justas y armoniosas, donde todas las personas puedan expresarse y contribuir plenamente.

1 Planteamiento del problema

Para la descripción del planteamiento del problema nos ubicamos en tres subregiones del Departamento de Antioquia, tres municipios y tres instituciones educativas distintas de carácter múltiple, las cuales se encuentran muy distantes para al mismo tiempo comparten ambientes de aula muy similares.

La primera de ellas es urbana y está ubicada en la subregión del Urabá Antioqueño, en el municipio de Carepa. Este municipio está cerca del puerto llamado Zungo, que es usado como embarcadero de banano que es transportado al exterior. Limita por el norte con Apartadó, por el este con el departamento de Córdoba, por el sur con Chigorodó y por el oeste con Turbo. Su economía está basada en la agricultura: maíz, yuca, frijol, plátano, árboles frutales, la exportación intensiva del banano, el comercio del ganado vacuno y la agroindustria. Este municipio está conformado por 28 veredas y 3 corregimientos.

Esta región se caracteriza por su diversidad étnica, lingüística, de género, religiosa y cultural, donde la tranquilidad es interrumpida por la presencia de grupos armados ilegales.

En Carepa encontramos tres instituciones urbanas, entre las cuales se encuentra la José María Muñoz Flórez, ubicada en la zona centro del municipio. La institución atiende una población de 2250 estudiantes atendida por 70 docentes de aula de preescolar, primaria, secundaria y media técnica. Se inicia con un profesorado por área a partir del grado tercero, y cuenta con una rectora, tres coordinadores, una docente de apoyo que atiende a la población con discapacidad priorizando a quienes tienen diagnóstico y están reportados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) de toda la institución, una docente intérprete de lengua de señas colombiana y un psicólogo.

Una de las aulas donde se desarrolla la investigación es la del grado segundo, conformada por 30 estudiantes que oscilan entre los 7 y 9 años de edad. En esta aula encontramos una población muy diversa en la cual se evidencia una gran interculturalidad. El aula cuenta con el apoyo de una docente intérprete de lengua de señas colombiana, ya que hay una estudiante sorda. Se promueve un ambiente de aprendizaje significativo, contextualizado y participativo, fomentando habilidades como la autonomía, la creatividad y la resolución de problemas. En la institución se maneja una metodología amigonia, un modelo humanista que se fundamenta en el desarrollo del ser. Este modelo es conocido como

la pedagogía del amor, el cual es reflexivo y busca que los estudiantes den solución a sus dificultades a través del diálogo.

La segunda es un centro educativo rural el cual está ubicado en el municipio de Valdivia ubicado en la subregión Norte de Antioquia. Este se asienta en la carretera troncal occidental que conecta el departamento con la costa Caribe. Valdivia limita al norte con los municipios de Tarazá y Cáceres, al sur y al este con el municipio de Anorí y al oeste con Ituango y Briceño. La principal fuente económica de Valdivia es la agricultura debido a su amplio territorio rural, así como la minería, el comercio y la ganadería a baja escala. Está compuesta por dos corregimientos y 36 veredas.

Estos territorios se caracterizan por sus riquezas naturales, gente solidaria y perseverante; sin embargo, son zonas donde la tranquilidad es interrumpida por la presencia de grupos armados ilegales y la difícil situación socioeconómica que viven sus habitantes.

En la vereda La Paulina se encuentra el Centro Educativo Rural La Paulina el cual cuenta con 11 sedes. La sede principal orienta académicamente desde el grado preescolar hasta el octavo en postprimaria, tiene 565 estudiantes, 28 docentes y un director, distribuidos según la carga académica de las sedes.

Una de las 11 sedes adscritas al Centro Educativo Rural La Paulina se encuentra en la vereda Puerto Raudal, ubicada entre la troncal de Occidente y a orillas del río Cauca, en zona de influencia del proyecto Hidro Ituango. Esta sede es La Barca Cautiva, la cual tiene 39 estudiantes y dos docentes. En este establecimiento educativo se encuentra una de las aulas en las que se desarrollará la investigación. En esta aula se atienden estudiantes de 4° y 5° cuyas edades oscilan entre 9 y 15 años. Se trabaja con la metodología escuela nueva, multigrado, y la sede no cuenta con un docente de apoyo, pero sí con un comité de inclusión. Este comité ha tratado de gestionar ante la administración municipal brigadas médicas dirigidas a diagnosticar a las y los estudiantes que evidencian algún tipo de discapacidad. Sin embargo, desafortunadamente no se ha podido lograr que a estos estudiantes los revisen los respectivos especialistas. Estos niños y niñas requieren de estrategias adicionales en su proceso de formación y los maestros deben formarse para asumir la responsabilidad que implica trabajar tanto dentro como fuera del aula con ellos, teniendo en cuenta también la interculturalidad, ya que hay educandos de otras regiones del país.

Por último, nos dirigimos a la tercera institución rural, ubicada en la subregión del Nordeste Antioqueño en el municipio de Amalfi, el cual limita por el norte con los municipios de Anorí y Segovia, por el este con los municipios de Segovia, Remedios y Vegachí, por el sur con los municipios de Vegachí, Yalí, Yolombó y Gómez Plata, y por el oeste con los municipios de Guadalupe y Anorí; este municipio comparte un límite en común con Valdivia a través del municipio de Anorí. La principal fuente económica de Amalfi es la agricultura de caña y fique, la minería artesanal e industrial y la ganadería. El municipio está compuesto por 54 veredas y el corregimiento de Portachuelo

Este municipio se caracteriza por su gran riqueza natural e hídrica y sus comunidades que se destacan por su dedicación, compromiso, solidaridad, participación activa y su sentido de responsabilidad con cada una de las actividades programadas desde diferentes entidades del municipio, Amalfi ha sido permeado por la violencia debido a los diferentes grupos armados que han operado en la zona.

La Institución Educativa Rural Portachuelo está ubicada en el corregimiento del municipio y está conformada por 13 sedes anexas rurales, 30 docentes de aula, un directivo (rector) y una docente de apoyo pedagógico para el programa de inclusión que viene de la Universidad Católica del Norte. Este programa surge de la línea de educación de la gobernación de Antioquia para fortalecer los procesos de inclusión. La docente de apoyo pedagógico apoya los procesos pedagógicos de dos instituciones del municipio, la Institución Educativa Rural Portachuelo y la Institución Educativa Presbítero Gerardo Montoya.

Una de las 13 sedes de la Institución Educativa Rural Portachuelo en la cual se realiza la investigación es la Sede Marina Mesa Lopera, está ubicada en la vereda Montebello, la sede se encuentra, aproximadamente, a 30 kilómetros de la cabecera municipal y atiende una población de 84 estudiantes, desde preescolar hasta undécimo. Los estudiantes están distribuidos en 4 grupos y aulas según su nivel: en la primera aula se encuentran los estudiantes de preescolar, primero y segundo grado, en el cual se está llevando a cabo la investigación las edades de los estudiantes de estos grados oscilan entre 5 y 9 años, espacio donde se vive una gran interculturalidad y diversidad de aprendizajes, en la segunda aula se encuentran los de tercero, cuarto y quinto grado; en la tercera aula están los estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado; y en la cuarta aula se encuentran los de noveno, décimo y undécimo grado. En promedio, cada aula cuenta con 20 estudiantes, lo que significa que cada

grado puede tener entre 5 y 7 estudiantes. La sede utiliza metodología de aulas multigrado basados en modelos flexibles como la escuela nueva, postprimaria y media rural. Cuatro docentes se encargan de atender a la población estudiantil, brindando orientación y formación en todas las áreas del conocimiento. Dos docentes se enfocan en la educación primaria, uno en la postprimaria y otro en la media rural. Se fomenta un ambiente de aprendizaje significativo, contextualizado y participativo, promoviendo habilidades como la autonomía, la creatividad, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y científico en los estudiantes.

Después de recorrer estos tres municipios es importante destacar que la oferta de formación en educación inclusiva que llega a los municipios varía en términos de alcance y accesibilidad. Generalmente, incluye programas de formación continua como talleres, seminarios y cursos impartidos por instituciones educativas locales, universidades y entidades gubernamentales. Evaluar constantemente la efectividad y la equidad en la distribución de estas oportunidades formativas es fundamental para asegurar que todos los maestros y el personal educativo tengan acceso a los recursos necesarios para implementar prácticas inclusivas efectivas y mejorar así la calidad educativa en todos los niveles.

Es crucial relacionar los factores económicos, geográficos y socioculturales en la descripción de los tres territorios para comprender cómo impactan en el problema de la educación inclusiva. Los factores económicos, como el nivel de ingresos y la disponibilidad de recursos financieros, determinan la infraestructura y los servicios educativos accesibles en cada comunidad. Geográficamente, la distancia y la accesibilidad pueden influir en la disponibilidad de maestros capacitados y en la conectividad tecnológica, afectando la calidad de la educación inclusiva. Desde una perspectiva sociocultural, las diferencias étnicas, lingüísticas y de tradiciones locales pueden requerir diálogos interculturales, curriculares y metodologías específicas para garantizar una educación inclusiva respetuosa de la diversidad. Al integrar estos factores en el análisis, se puede identificar cómo las características únicas de cada territorio pueden facilitar o representar desafíos para la implementación de políticas inclusivas, proporcionando así una base sólida para desarrollar estrategias educativas más equitativas y justas.

Asimismo, las características territoriales como la distancia, la diversidad cultural, los recursos disponibles y la participación comunitaria influyen directamente en cómo se

manejan las dinámicas interculturales en el aula y en la cotidianidad escolar, así como en la efectividad de la educación inclusiva. Es fundamental considerar estos factores al diseñar políticas y estrategias educativas que promuevan la equidad y la inclusión en todos los entornos educativos, independientemente de su ubicación geográfica.

Cabe resaltar que la educación inclusiva no depende exclusivamente de la docente de apoyo. Esto va más allá de su presencia e implica proporcionar formación continua a todos los maestros en metodologías inclusivas, asegurando adaptaciones curriculares y recursos adecuados para todos los estudiantes. Además, es fundamental promover ambientes escolares inclusivos, fomentar colaboraciones interinstitucionales efectivas, asegurar la accesibilidad física y tecnológica, y desarrollar políticas educativas que respalden la inclusividad.

Después de recorrer el espacio de investigación de estos tres territorios en las aulas de clase, tanto rurales como urbanas, encontramos una gran diversidad lingüística, cultural, simbólica, corporal y cognitiva. Tenemos estudiantes con discapacidades de distintos tipos: intelectuales y físicas, con pertenencia étnica afro, comunidades sordas usuarias de la lengua de señas como su primera lengua, estudiantes extranjeros debido a los grandes movimientos de migración e inmigración que se viven actualmente en los territorios que habitamos. Por lo tanto, la población educativa es flotante y presenta realidades socioeconómicas muy complejas, asociadas a la incertidumbre de la población que se ha visto permeada por la violencia de los grupos armados al margen de la ley.

La presencia de la diversidad encarnada en nuestras aulas, en muchas ocasiones, ha desembocado en situaciones de discriminación, bullying y xenofobia, que afectan negativamente a los estudiantes y al ambiente educativo en general. Llevando a que los docentes desarrollen prácticas pedagógicas inclusivas e interculturales. Estas situaciones pueden surgir cuando no se aborda la diversidad de manera adecuada y se ignoran las diferencias de los estudiantes.

Por lo tanto, es fundamental tomar medidas para prevenir y abordar estos problemas. Es necesario que los docentes desarrollen prácticas pedagógicas inclusivas y fomenten un ambiente de respeto, tolerancia y reconocimiento de la diversidad. Además, se deben establecer políticas y normas claras para prevenir y abordar situaciones de discriminación, bullying y xenofobia en el aula.

La presencia de la diversidad en el aula no debe ser vista como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y la experiencia educativa de los estudiantes. Si se aborda de manera adecuada, la diversidad puede fomentar la empatía, la comprensión y el respeto hacia los demás, lo que puede ser beneficioso no solo para los estudiantes, sino para la sociedad en general.

La falta de apoyo pedagógico en una de las aulas y la itinerancia del mismo en las otras dos afecta considerablemente el desarrollo de prácticas inclusivas. Los procesos de enseñanza-aprendizaje necesitan de un seguimiento constante para dar respuesta equitativa y pertinente a la diversidad presente en el aula. Si los docentes no cuentan con el apoyo necesario, tanto en términos de recursos como de formación y acompañamiento, puede haber una falta de continuidad en los procesos, lo que puede generar una brecha aún mayor en el rendimiento académico de los estudiantes. Además, si el apoyo es itinerante y demorado, los docentes pueden sentirse desmotivados o frustrados al no poder atender a las necesidades de sus estudiantes de manera oportuna y adecuada. Por lo tanto, es importante que las instituciones educativas brinden a los docentes el apoyo pedagógico que necesitan para poder enfrentar los desafíos de la diversidad presente en el aula y ofrecer una educación de calidad a todos los estudiantes.

La diversidad en el aula es un fenómeno que trae consigo una serie de desafíos pedagógicos que deben ser abordados de manera cuidadosa y consciente por parte de los docentes. En primer lugar, los contenidos curriculares deben ser seleccionados y adaptados para satisfacer las necesidades de una población estudiantil diversa, lo que implica la inclusión de perspectivas y enfoques que reflejan las diversas culturas y realidades presentes en el aula.

En segundo lugar, la didáctica debe ser pertinente a las características de los estudiantes, lo que significa que los docentes debemos utilizar una variedad de estrategias de enseñanza que permitan a todos los estudiantes acceder al conocimiento de manera efectiva. Esto puede incluir el uso de recursos visuales, auditivos y kinestésicos, así como el ajuste de las actividades para atender a las diferentes necesidades que presentan los estudiantes en el aula.

En tercer lugar, la evaluación debe ser justa y equitativa para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes y características. Esto implica la

utilización de una variedad de estrategias de evaluación que permitan a los estudiantes demostrar su aprendizaje de manera diversa y el ajuste de las evaluaciones para atender a la singularidad de los estudiantes con discapacidades.

Finalmente, el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una herramienta importante para abordar los desafíos pedagógicos que surgen en entornos educativos diversos. El DUA se centra en la creación de un entorno de aprendizaje que es accesible y significativo para todos los estudiantes, al proporcionar múltiples formas de representación, expresión y compromiso. De esta manera, los docentes crear estrategias para promover un ambiente inclusivo y respetuoso en el aula.

Teniendo en cuenta los contextos de cada una de las subregiones y las situaciones anteriormente descritas en las diferentes aulas de las instituciones, es pertinente plantear algunos interrogantes alrededor de este proceso. Por ejemplo, ¿los docentes cuentan con los recursos en el aula, la formación y las competencias necesarias para desarrollar prácticas pedagógicas de manera inclusiva e intercultural? ¿Será necesario comenzar a pensar en la formación de docentes en educación inclusiva? ¿Qué tipo de acompañamiento deben brindar las instituciones para la formación docente sobre inclusividad e interculturalidad?

Es fundamental incluir la experiencia de los y las maestras en la investigación para visualizar prácticas inclusivas en el aula, ya que las políticas de educación inclusiva a menudo son configuradas externamente y no consideran las vivencias de los docentes. Estas políticas, al llegar a las escuelas, suelen estar descontextualizadas y no reconocen las realidades locales. Al poner en el centro la experiencia de los docentes, se permite problematizar la educación inclusiva y construir prácticas que estén verdaderamente territorializadas y contextualizadas. Esto no solo enriquece el proceso educativo, sino que también garantiza que las estrategias de inclusividad sean relevantes y efectivas en cada contexto específico.

Este proceso de investigación se desarrolla enmarcado en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de Antioquia y tuvo como pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas inclusivas que desarrollan maestros y maestras de educación básica primaria de la Institución José María Muñoz Flores de Carepa, el Centro Educativo Rural La Paulina sede La Barca Cautiva de Valdivia y de la Institución Educativa Rural Portachuelo sede Marina Mesa Lopera de Amalfi?

1.2 Justificación

Este ejercicio de investigación describió las prácticas que llevan a cabo maestros y maestras en tres instituciones educativas de diferentes regiones de Antioquia, en el marco de la educación inclusiva. De aquí que la importancia metodológica radicó en que se reconoce la experiencia como fuente de saber; en este sentido el enfoque biográfico narrativo aportó en la construcción de conocimiento desde la propia vida que se hace relato.

Este ejercicio (auto) biográfico también adquirió relevancia en los estudios sobre la educación inclusiva toda vez que asentó la pregunta por su desarrollo en las prácticas de maestros que cada día se ven cuestionados y desafiados por las diversidades que se manifiestan como realidad dada y encarnada en las aulas de clase. De esta manera, la aproximación a la educación inclusiva no se hizo desde marcos normativos y legislativos sino desde la experiencia diaria y cotidiana de nosotros como maestros participantes. En este sentido la práctica se puso al centro para ser revelada.

De esta manera, esta investigación fue de importancia porque le permitió a maestros y maestras visibilizar las experiencias que buscan potencializar las capacidades de los estudiantes haciendo énfasis en el reconocimiento de las diversidades singulares y comunes.

Este trabajo de investigación también se configuró como un aporte para la Licenciatura en Educación Básica Primaria, en el sentido en que puede habilitar caminos para el abordaje epistémico, metodológico y práctico de la educación inclusiva.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Reconstruir las prácticas inclusivas que desarrollan maestros y maestras de educación básica primaria de la Institución Educativa José María Muñoz Flores de Carepa, el Centro Educativo Rural La Paulina sede La Barca Cautiva de Valdivia y de la Institución Educativa Rural Portachuelo sede Marina Mesa Lopera de Amalfi a través del método biográfico narrativo.

1.3.2 Objetivos específicos

Recuperar la experiencia narrada de un maestro y dos maestras relacionada con sus prácticas inclusivas en las aulas de básica primaria.

Descubrir los desafíos y retos en el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula de maestros y maestras de básica primaria.

Construir un canasto de prácticas inclusivas para la básica primaria a partir de las experiencias narradas por maestros y maestras.

1.4 Antecedentes

Con el fin de establecer los antecedentes, se realizó un rastreo bibliográfico en una escala local, nacional e internacional, desde 2013 al 2023, la búsqueda se efectúa en las páginas web de los repositorios de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pontificia Bolivariana, el Tecnológico de Antioquia, Universidad de San Buenaventura, Universidad de la Salle, Universidad Javeriana, Universidad Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México, Tecnológico de Monterrey, Universidad Autónoma de Honduras, Instituto Superior Universitario Bolivariano de Tecnología. Las palabras claves para realizar la indagación de los antecedentes fueron: prácticas inclusivas en la escuela, estrategias inclusivas de docentes, estrategias inclusivas de docentes en básica primaria, prácticas inclusivas en el aula; para esto realizamos una matriz de antecedentes (ver anexo1).

A continuación, se relacionan los antecedentes organizados por escalas: local, nacional e internacional. Los antecedentes son las investigaciones que se han realizado previamente y que guardan una relación histórica con el tema de investigación actual.

1.4.1 Antecedentes locales

Iniciamos los antecedentes nacionales con Jaraba & Monsalve (2018) quienes realizaron una investigación de tipo cualitativo utilizando el método narrativo con un enfoque hermenéutico en las instituciones educativas CER Guamito – Municipio de El Peñol y La Institución Educativa San Diego - Municipio de Liborina. Este estudio se basa en las categorías de educación inclusiva, primera infancia, educación rural y prácticas de la enseñanza. Buscaba recoger relatos sobre la apreciación y las memorias que tienen los niños y las niñas respecto a las prácticas de educación inclusiva, y a partir de ello logró identificar aspectos que influyen significativamente en las prácticas docentes de Educación Inclusiva, como son: el adulto-centrismo, la motivación y la convivencia, entre otros, que fueron desarrollados en las expresiones de niños y niñas.

Continuamos con González et al., (2020) quienes realizaron un estudio para “analizar las características de las estrategias metodológicas implementadas en el aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva” (p. 8). Utilizando una metodología cualitativa, descriptiva y con un enfoque hermenéutico. Las categorías desarrolladas son discapacidades cognitivas, inclusión y cualificación de los docentes. La investigación concluye diciendo que “cada tipo de discapacidad necesita un proceso metodológico y herramientas diferentes, si es física es adaptar la infraestructura, pero si es intelectual su abordaje debe ir más allá y ser desarrollado desde los procesos metodológicos necesarios para enseñar” (p. 26). La investigación concluye diciendo “la inclusión es un proceso interminable que debe cambiarse o ajustarse constantemente”(p. 27).

Así mismo, Mendoza (2022) realizó una investigación en la Institución Educativa Rural (I.E.R.) Portachuelo Sede Gabriela Mistral del municipio de Amalfi – Antioquia, con el objetivo de explorar las estrategias pedagógicas que los docentes rurales emplean para fomentar la inclusión desde la diversidad en las aulas multigrado. Utilizan un enfoque descriptivo de estudio de caso. Las categorías de diversidad, estrategias pedagógicas e

inclusión fueron utilizadas para analizar los hallazgos. Los resultados mostraron que los docentes emplean estrategias de inclusión enfocadas en la resolución de dudas y problemas, un trato adecuado para que los estudiantes se sientan parte de un grupo, la promoción de la participación activa y el uso de pedagogías y metodologías activas.

De igual manera, Salazar (2022) desarrolló una investigación sobre uno de los mayores desafíos en la educación actual de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde el enfoque de la educación inclusiva, reconociendo la importancia de la diversidad dentro de las escuelas. Para abordar este tema, este estudio plantea como objetivo conocer las percepciones sobre la discapacidad y la educación inclusiva entre los docentes de ciencias sociales de la Institución Educativa Inmaculada Concepción y la Institución Educativa Rural Romeral de Guarne. La investigación devela como resultados que las estrategias pedagógicas de los docentes de ambas instituciones acuden a los mismos recursos, casi todos visuales: la mímica, los dibujos, fichas y vídeos, son estrategias válidas, aunque pueden dejar por fuera poblaciones con otras capacidades, tomando en consideración que en el área de ciencias sociales trascienden de los conocimientos “técnicos” (Historia y política) y se aferran a los conocimientos que consideran más útiles, como las competencias ciudadanas y la capacidad de socialización. (p.38)

Finalizamos la búsqueda de las investigaciones locales con Bueno (2022) presentó un estudio de caso de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, población preescolar Emberá del campus Darío Londoño Cardona, en el que se problematizan y caracterizan prácticas inclusivas emergentes en la formación, reconociendo su aporte a la consolidación de la educación inclusiva. Al definir las categorías de educación inclusiva y práctica inclusiva, la investigación concluyó diciendo que “prácticas educativas inclusivas pueden o no estar dentro de las políticas y cultura de la institución, pero que tienen en cuenta la diversidad de cada estudiante y que se adaptan para responder a sus necesidades particulares de aprendizaje” (p.64).

1.4.2 Antecedentes nacionales

El rastreo nacional lo iniciamos con Ruiz (2017), quien llevó a cabo una investigación con el objetivo de identificar las prácticas docentes inclusivas y de diversidad que se implementan en el aula de primero en el Colegio Carlos Arturo Torres de Bogotá. Esta

investigación utilizó un método cualitativo y abordó categorías relacionadas con la educación inclusiva y las prácticas docentes inclusivas. En sus conclusiones, Ruiz sugiere que los docentes deben tener una actitud de aprendizaje y buscar constantemente oportunidades de formación en temas relacionados con las necesidades educativas en el aula, ya sea de manera autodidacta o a través de capacitaciones ofrecidas por otras entidades, con el fin de generar prácticas docentes inclusivas efectivas.

Así mismo, Amaya (2021) realizó un estudio con el objetivo de “analizar las concepciones, prácticas y estrategias inclusivas de un grupo de docentes de primaria” (p. 19), en el Instituto de Promoción Social de Piedecuesta- Santander. Esta investigación desarrolla las categorías de diversidad, educación inclusiva, práctica docente, estrategias didácticas inclusivas, con una metodología de investigación cualitativa de carácter descriptivo bajo un enfoque hermenéutico. Se concluye que los docentes son conscientes sobre la diversidad en el aula y ellos mismos forman parte de ella, los maestros muestran sensibilidad antes de entrar al salón de clases, pero por falta de entrenamiento o estrategias que les permitan desenvolverse en un ambiente diverso, no dejan de sentir miedo, pavor, frustración e incomodidad; aun así, se sienten comprometidos con orientar el aprendizaje de los estudiantes y mejorar sus procesos cognitivos.

De igual forma, Castillo (2019) llevó a cabo una investigación en la Universidad San Buenaventura de Cali, titulada "Prácticas educativas en aulas regulares de inclusión en niños con diversidad funcional". Este estudio de tipo cualitativo aborda categorías como la educación inclusiva, las prácticas educativas y la diversidad funcional. Una de las conclusiones de esta investigación refiere que el maestro debe disponer de una mayor cantidad de tiempo para el acompañamiento de niños y niñas con diversidad funcional, esto implica una cierta desventaja para los estudiantes que no presentan esta condición.

Del mismo modo, Gil (2016) investigó sobre “las prácticas que inciden en la educación inclusiva en centros de desarrollo integral a la primera infancia” (p. 28). Es una investigación cualitativa y cuantitativa. Este estudio optó por observar las prácticas educativas teniendo dos campos, la educación inicial como base fundamental del desarrollo y la educación inclusiva como principal componente de calidad en educación. Lo anterior con miras a promover propuestas que permitan fortalecer una educación inclusiva para niños

en primera infancia en los centros de atención Integral CDI A la Rueda y CDI Los Pitufos en Bogotá Colombia

Terminamos esta búsqueda nacional con Gómez (2019) quien realizó una investigación cuyo objetivo es analizar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para promover la convivencia escolar teniendo en cuenta también los procesos de inclusión educativa en la Institución Educativa Departamental General Carlos Albán del municipio de Albán-Cundinamarca; usa una metodología cualitativa y aborda las categorías de prácticas pedagógicas, convivencia escolar y educación inclusiva. Como principal conclusión afirma que los docentes tienen una comprensión limitada sobre la convivencia escolar y la inclusión educativa; por un lado, los problemas de convivencia se ven desde la violencia física y verbal, mientras que la inclusión educativa se ve desde la discapacidad.

1.4.3 Antecedentes internacionales

A nivel internacional empezamos por el país de México donde Villa (2013), en el Tecnológico de Monterrey realizó una investigación con un enfoque cualitativo, titulada la inclusión educativa como práctica cotidiana a través de la colaboración entre los actores de una escuela primaria. El objetivo de este estudio es “describir la percepción y grado de trabajo colaborativo que utilizan en la práctica los actores educativos y cómo influye su percepción en su práctica cotidiana y en la inclusión educativa” (p. 21). Desarrolla las categorías de educación inclusiva, inclusión escolar, e inclusión educativa. Concluyó diciendo que la práctica de la educación inclusiva entre los docentes de educación primaria y educación especial ha sido un tema controvertido desde sus inicios, ya que la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje y participación en las escuelas primarias se ha convertido en una práctica inevitable a diferencia de otras épocas en las que antes era excluida.

Continuamos con la Universidad Nacional Autónoma de México en la que Olmos et al., (2016) realizaron un estudio que lleva por título las reflexiones de los docentes sobre la inclusión en la educación, desarrollando las categorías de inclusión educativa, diversidad, narrativa pedagógica, otredad, relatos de experiencia. Con una metodología acción-formación, la investigación buscaba analizar “los sentidos construidos sobre la diversidad del estudiantado y los problemas de exclusión educativa” (p. 1). Se abre la discusión con un “análisis de algunas propuestas que se han dado al problema de la diversidad, como la

integración escolar y social a los niños con algunas discapacidades, y las propuestas de educación inclusiva” (p.1). Y el estudio con un “esbozos posibles, derivados del estudio, para integrar relaciones pedagógicas incluyentes, como el desnaturalizar y cuestionar algunos de los supuestos y representaciones que orientan muchas de las decisiones y prácticas cotidianas para retomar algunas apuestas de cambio” (p.1).

Continuamos en el país de Honduras donde Mejía (2022) realizó un estudio titulado Estrategias inclusivas: atención al estudiantado con diversidad en educación básica, experiencia del profesorado hondureño. El autor indica que su trabajo describe las estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el personal docente académico en Honduras, para incluir en el aula a estudiantes con necesidades educativas especiales. Los hallazgos dejaron en claro que las estrategias cooperativas y participativas son esenciales para integrar las relaciones sociales de los estudiantes y el desarrollo de habilidades en el aula.

Seguimos en el rastreo con el país de Bolivia en el Instituto Superior Universitario Bolivariano de Tecnología, con Jiménez et al., (2020), quienes exponen la investigación llamada "La cultura inclusiva para la atención a la diversidad". Esta tiene como propósito potenciar una cultura inclusiva en una comunidad educativa. Desarrolla las categorías de cultura inclusiva, atención a la diversidad, inclusión, escuelas inclusivas y comunidad educativa. La investigación fue cualitativa y concluyó mostrando la importancia de utilizar una estrategia metodológica en la que se consideren los valores inclusivos, la preparación del docente sobre inclusión y atención a la diversidad, la correcta planificación y adaptación curricular, y el trabajo multidisciplinario de la comunidad educativa como algunos de los criterios que pueden mejorar la atención a la diversidad.

Para finalizar vamos al país de República Dominicana donde Serna & Serna (2022) realizaron una investigación sobre prácticas docentes para promover la educación inclusiva en el nivel inicial y en básica primaria. Serna & Serna (2022), con esta investigación “pretenden conocer las prácticas de los docentes de educación inicial y básica primaria de varios centros educativos del municipio de San Juan de la Maguana, ubicado en la provincia de San Juan (República Dominicana), para promover la educación inclusiva” (p. 313). Esta investigación presenta un marco conceptual basado en las categorías de diversidad, educación, inclusiva, prácticas inclusivas. Su metodología es descriptiva con un enfoque

cuantitativo donde se aplicó una entrevista semiestructurada a 45 docentes y directivos, de la cual sobresalen tres categorías de análisis como actitudes frente a la educación inclusiva, la labor o el rol docente y la gestión escolar. Esta concluye diciendo que es importante formar a los maestros en prácticas inclusivas, adecuar las plantas físicas y contar con el apoyo del ministerio de educación.

Al analizar las investigaciones previas como antecedentes, se puede resaltar que éstas hacen un gran aporte al permitir visualizar la importancia que tiene la generación de este tipo de investigación, tanto para la comunidad académica como para la vida cotidiana del docente. La presencia de las diversidades encarnadas en el aula nos exige como maestros y maestras una aproximación a enfoques desde la educación inclusiva que permitan no solo el reconocimiento de las singularidades sino también la construcción de una educación que sea equitativa y pertinente. Estas investigaciones también aportan una visión más clara de lo que implica la educación inclusiva, la cual trasciende más allá de la actividad de enseñar los diferentes contenidos. Se fundamenta en la necesidad de equidad, de tal manera que cada uno de los integrantes de la comunidad educativa es un ser independiente con sus propias singularidades e interdependencias. Los procesos de educación inclusiva se deben orientar de todas las formas posibles, brindando herramientas desde la pedagogía y poniéndolas en práctica en el aula para lograr un aprendizaje significativo.

Así mismo, en lo investigado, se observó una notable ausencia de estudios que relacionen la experiencia o relatos de los docentes con las prácticas de la educación inclusiva. Esto demuestra que los profesores no estamos dispuestos, o quizás no hemos sido motivados, a sistematizar nuestras prácticas, recoger, documentar, revisar y analizar nuestras experiencias en el aula. Esta falta de documentación es preocupante, ya que sistematizar y analizar nuestras prácticas es crucial para resignificar y mejorar la educación inclusiva. Sin estos estudios, perdemos la oportunidad de reflexionar sobre nuestras metodologías y de desarrollar estrategias más efectivas y contextualizadas para la educación inclusiva.

2 Horizonte conceptual

Para construir este horizonte conceptual se creó un sistema categorial (ver anexo 2) este se percibió como un tejido de categorías a través del cual se construye un entramado de relaciones. Se desarrollaron las categorías interculturalidad, diversidad, inclusividad, prácticas y prácticas inclusivas.

2.1 Interculturalidad

Catherine Walsh (2009) es una profesora y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, su trabajo está principalmente enfocado en el proyecto político, epistémico y ético de la interculturalidad crítica y en asuntos de la de colonialidad.

Walsh (2009) define la interculturalidad desde tres perspectivas: relacional, funcional y crítica. La primera perspectiva es la relacional, esta, de acuerdo con Walsh, se refiere a la “forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p.77). Esta primera perspectiva no está interesada en descubrir las relaciones asimétricas de dominación y poder que se tejen en entre las distintas culturas. De igual manera, reduce la interculturalidad a un mero contacto o relacionamiento la gran mayoría de veces individual. La interculturalidad relacional se sustenta en la interacción en términos de la superioridad e inferioridad.

La segunda perspectiva de interculturalidad es la funcional. Esta se “enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (p.77). Desde esta perspectiva la interculturalidad es funcional al sistema en tanto no pone en tela de juicio las reglas establecidas. Este tipo de interculturalidad se relaciona con un modo de gestionar las diferencias y diversidad que le es útil a un sistema moderno colonial. Desde esta visión las diversidades lingüísticas, culturales, epistémicas, sociales y políticas quedan cooptadas por los sistemas dominantes.

La tercera perspectiva de la interculturalidad es la crítica. Este trabajo de investigación quiere posicionarse desde esta comprensión toda vez que se entiende como “como una herramienta, como un proceso y proyecto político, social, ético y epistémico que se construye desde la gente” (p.78). Esta interculturalidad crítica, la sustenta la autora en la idea de que es necesario ir más allá del reconocimiento superficial de las diferencias culturales. Se trata de un proyecto político, social, epistémico y ético que busca transformar las estructuras y relaciones sociales, promoviendo una sociedad más justa, equitativa y enriquecida por la diversidad cultural. En palabras de la autora “es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes” (p.79).

La interculturalidad crítica, según Catherine, es una perspectiva que va más allá de la mera coexistencia o celebración superficial de la diversidad cultural. Esta corriente teórica y práctica se centra en entender las relaciones de poder y las dinámicas de exclusión e inclusión dentro de contextos culturales diversos. Algunos de los puntos clave que aborda la interculturalidad crítica son:

Análisis de las jerarquías de poder: Walsh critica las estructuras de poder que perpetúan desigualdades y discriminación en contextos interculturales. Esto incluye la crítica a las formas en que ciertos grupos o culturas son dominantes y otros son marginalizados.

Reflexión sobre las identidades culturales: Se enfoca en cómo las identidades culturales no son estáticas ni homogéneas, sino fluidas y complejas. La interculturalidad crítica invita a cuestionar las representaciones estereotipadas o simplificadas de las culturas y a reconocer la diversidad dentro de cada comunidad cultural.

Diálogo intercultural profundo: Promueve un diálogo auténtico y respetuoso entre diferentes culturas, donde se busque realmente comprender las perspectivas y experiencias de los otros, más allá de la superficialidad. Esto implica estar dispuesto a confrontar y transformar las estructuras de exclusión que limitan la participación equitativa de todos en la sociedad.

Transformación social: La interculturalidad crítica no solo busca comprender las diferencias culturales, sino también trabajar hacia la transformación de las condiciones sociales y educativas que perpetúan la desigualdad. Propone acciones concretas para promover la justicia social y la equidad en los sistemas educativos y en la sociedad en general.

La interculturalidad crítica de Catherine Walsh es una invitación a ir más allá de la superficialidad en la valoración de la diversidad cultural, para profundizar en las dinámicas de poder y trabajar activamente por una convivencia más inclusiva y equitativa entre diferentes culturas.

2.2 Diversidad

Carlos Skliar (2008), argentino con experiencia en el campo de la educación, la filosofía y la psicología define la diversidad como “un principio ético, político y educativo que implica el reconocimiento, la valoración y la promoción de las diferencias humanas en todas sus formas” (p. 55). Para el autor, la diversidad no se trata de tolerar o aceptar las diferencias, sino de promover un verdadero diálogo intercultural y de reconocer que todas las culturas tienen algo que aportar. Esta definición amplía la comprensión de la diversidad más allá de la diversidad cultural y abarca todas las formas de diversidad humana, como la diversidad de género, la diversidad corporal, la diversidad lingüística, entre otras. Carlos Skliar (2003), es un autor que ha reflexionado sobre la diversidad y la educación inclusiva en el ámbito escolar. En su obra también define la diversidad como “una condición que atraviesa todo el campo social y cultural, así como también el orden de las identidades individuales y colectivas” (p.32). Este autor sostiene que la diversidad no es algo que se pueda desestimar, ya que es inherente a la naturaleza humana y a la sociedad en la que vivimos. Por lo tanto, es fundamental considerar la diversidad en cualquier ámbito de la vida, incluyendo la educación. Es necesario, además promover la inclusión como forma de abrazar y valorar la diferencia. La diversidad no es solo un hecho sino un valor ético y político que implica una forma de relación y convivencia entre las personas y que debe ser promovido en todos los ámbitos, incluyendo la educación.

Por otro lado, Silvia Duschatzky (2015) destacada socióloga, investigadora y profesora argentina define la diversidad como:

La coexistencia en un mismo espacio social de múltiples modos de ser, pensar, sentir y actuar, que se fundan en trayectorias históricas, geográficas, culturales y subjetivas diferentes, en contextos en los que las relaciones de poder han sido y son heterogéneas y desiguales. (p. 89)

En esta definición, Duschatzky (2015) afirma que la diversidad no solo se refiere a la coexistencia de diferentes grupos culturales, sino que también considera la influencia de las estructuras históricas, geográficas y subjetivas que han dado forma a esos grupos y sus relaciones entre sí. Además, reconoce la presencia de desigualdades y relaciones de poder en estos contextos diversos, lo que implica que la diversidad no se puede entender de manera aislada, sino que está interconectada con temas de justicia, equidad y poder. La definición de la autora sobre la diversidad es más amplia y compleja, ya que reconoce la multidimensionalidad y la complejidad de los contextos sociales, culturales y políticos en los que se produce la diversidad.

2.3 Inclusividad

Desde la perspectiva de Inés Dussel (2017), investigadora y profesora argentina especializada en temas de educación, tecnología y sociedad, la inclusividad puede entenderse como un proceso continuo de construcción de espacios, relaciones y oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, incluyendo aquellos que han sido históricamente excluidos o marginados del sistema educativo. La autora argumenta que la inclusión no es simplemente una cuestión de acceso a la educación, sino que se trata de un proceso de transformación de las prácticas educativas y sociales para crear entornos más justos y equitativos.

Para Dussel (2017), la inclusividad no es solo un tema de discusión teórica, sino que requiere la acción colectiva de todos los actores involucrados en el sistema educativo. En su obra, destaca la importancia de la colaboración entre estudiantes, docentes, familias y comunidades para lograr una educación inclusiva y equitativa. Además, argumenta que la inclusión no se trata de homogeneizar a los estudiantes, sino de valorar y respetar la diversidad de experiencias, culturas, identidades y habilidades en el aula.

La inclusividad garantiza no solo el acceso físico a las instalaciones educativas, sino también ajustar las metodologías de enseñanza, los recursos y el ambiente escolar para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. La inclusividad fomenta el reconocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad en el aula, creando un entorno en el que todos los estudiantes puedan aprender juntos y desarrollarse plenamente.

Recogiendo los autores Carlos Skliar, Catherine Walsh, Silvia Duschatzky e Inés Dussel, se percibe que coinciden en la concepción del concepto de la inclusividad, la cual implica la creación de un entorno o contexto donde se reconozca, valore y promueva la diversidad cultural, epistemológica y política, garantizando condiciones de igualdad para todas las personas sin jerarquías ni relaciones de dominación. Va más allá de la simple coexistencia de diferentes culturas o identidades y requiere una reflexión crítica sobre cómo se construyen esas identidades y qué relaciones de poder operan en su interior.

Además, la inclusividad aborda las desigualdades socioeconómicas y las estructuras de poder que influyen en la diversidad cultural y social. Busca superar la noción superficial de diversidad utilizada en el discurso neoliberal, que se centra en la inclusión de minorías culturales en el mercado y la sociedad de consumo, sin abordar las desigualdades estructurales subyacentes.

Desde la perspectiva de la interculturalidad, la inclusividad implica reconocer y valorar los múltiples universos culturales y epistemológicos que coexisten en equidad, promoviendo nuevas formas de conocimiento y acción colectiva basadas en la solidaridad y la horizontalidad.

Desde la diversidad, la inclusividad implica considerarla como un derecho humano fundamental que debe ser respetado y promovido en todas las esferas de la sociedad, pero abordándola de manera crítica y considerando las desigualdades socioeconómicas y las relaciones de poder que influyen en ella. También implica promover un verdadero diálogo intercultural y reconocer que todas las culturas y formas de diversidad humana tienen algo que aportar.

Desde la educación inclusiva, la inclusividad requiere construir espacios educativos y sociales que sean verdaderamente democráticos y plurales, donde todas las personas tengan participación. Requiere transformar las prácticas educativas y sociales para crear entornos más justos y equitativos, involucrando la colaboración activa de todos los actores del sistema educativo y valorando la diversidad de experiencias, culturas, identidades y habilidades.

La inclusividad la definimos desde una perspectiva de interculturalidad, que implica comprender y valorar las diversidades. Al adoptar esta perspectiva, reconocemos que la diversidad enriquece nuestra sociedad y la inclusividad implica valorar y promover la participación activa de todas las personas y culturas. Esto nos permite construir comunidades

más diversas, justas y armoniosas, donde todas las personas puedan expresarse y contribuir plenamente. Cuando se dice que la inclusividad se puede definir mejor desde una perspectiva de interculturalidad, se está destacando que la interculturalidad ofrece una visión más expandida para abordar la inclusividad. La interculturalidad va más allá de simplemente eliminar las barreras actitudinales que se tienen en cuanto a la discriminación y promover la equidad y el intercambio en condiciones de dignidad. Se basa en comprender y valorar las diferencias culturales, reconociendo que cada persona trae consigo una identidad cultural única y que todas las culturas tienen un valor intrínseco. La inclusividad implica garantizar que todas las personas, independientemente de su origen cultural, lingüístico, género, raza, religión u otras características, sean reconocidas, valoradas y tengan equidad en las oportunidades. Las categorías de interculturalidad, diversidad e inclusividad se relacionan y se interconectan para promover una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad. Es de allí que la inclusividad busca crear espacios y sociedades donde las diferencias culturales sean apreciadas y respetadas. La interculturalidad busca fomentar el diálogo, el intercambio y el aprendizaje mutuo entre diferentes culturas, promoviendo la igualdad de oportunidades para todas.

2.4 Prácticas

Lave y Wenger (1991) proponen una definición de prácticas concibiéndolas como actividades que ocurren en situaciones concretas y específicas, en las que intervienen diversos elementos, como herramientas, objetos, personas y conocimientos, con el fin de alcanzar un propósito compartido. Esta definición destaca la naturaleza situada y contextualizada de las prácticas, así como la importancia de los recursos y habilidades necesarios para llevarlas a cabo.

Los autores hacen énfasis en la naturaleza social de las prácticas, al señalar que se llevan a cabo a través de la coordinación de un grupo de personas. Además, resaltan la importancia del conocimiento y las habilidades necesarias para realizar dichas actividades de manera efectiva. En general, la definición de Lave y Wenger (1991), destaca la complejidad y multidimensionalidad de las prácticas, incluyendo el contexto social y cultural en el que ocurren.

Robinson y Kuin (1999), nos define la práctica educativa como:

Un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean. (p.40)

Los autores nos mencionan que el conocimiento tácito del profesor lo va acumulando a través de las experiencias a lo largo de su trayectoria profesional, de forma intuitiva y práctica. Este conocimiento tácito le permite al docente tomar decisiones y resolver problemas en el contexto educativo. Así mismo nos habla de la resolución de problemas que va vinculado con la práctica educativa, esto implica estar constantemente enfrentando desafíos y problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual los profesores deben utilizar su conocimiento y habilidades identificando y abordando estos problemas de manera efectiva. Es importante la habilidad de resolución de problemas para los profesores, pues debemos encontrar estrategias y soluciones adecuadas para lograr las metas educativas establecidas.

También nos plantean unas metas educativas y filosofía institucional las cuales están reflejadas en los programas de estudio y las instituciones educativas tienen metas y filosofías específicas orientadas a la práctica educativa. Los profesores debemos comprender y tener en cuenta estas metas y filosofías al diseñar y tomar decisiones en el aula. La práctica educativa implica la necesidad de alinear las acciones y estrategias del profesor con los objetivos educativos establecidos.

2.5 Prácticas inclusivas

Fernández (2013) hace referencia a las prácticas inclusivas desde “todo lo que hace el profesorado para lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes y así brindar una educación de calidad” (p. 40). De acuerdo con lo anterior, podemos decir que las prácticas inclusivas son un componente crucial de los procesos al interior de las instituciones educativas. Las prácticas inclusivas reconocen las singularidades de cada estudiante y exigen del docente requisitos como el diseño de materiales diversos, el uso de estrategias de enseñanza variadas, la flexibilidad curricular y la promoción de la autonomía y la motivación de los estudiantes.

Fernández (2013) hace énfasis en que el “profesorado favorece la diversidad en la medida en que logra identificar las necesidades y apoyos de la población, mediante la

innovación de estrategias y por medio de colegios que propician el desarrollo de la educación inclusiva” (p.53). El autor nos hace referencia a la importancia que desempeña el docente en el proceso de identificar las necesidades de los estudiantes, ya sea a través de la observación, la evaluación o el diálogo abierto con ellos y sus familias. Para comprender las necesidades individuales de los estudiantes, el educador puede adaptar su planeación pedagógica, diseñando estrategias innovadoras y ofreciendo apoyos específicos asegurándose de que todos los estudiantes puedan participar y aprender de manera efectiva y equitativa.

En las instituciones educativas se desarrolla una educación inclusiva que implica la configuración de entornos educativos que fomenten la diversidad, que valoren la individualidad de cada estudiante y que adopten prácticas inclusivas en todos los aspectos del currículo y de la vida escolar. Las prácticas inclusivas buscan eliminar barreras y promover la participación activa de todos los estudiantes, creando un ambiente seguro, respetuoso y enriquecedor para el aprendizaje.

Las prácticas inclusivas en educación buscan garantizar la participación activa y equitativa de todos los estudiantes, reconociendo sus diferencias culturales, sociales, lingüísticas, de género, de habilidades o discapacidades. Estas prácticas implican un cambio de enfoque en la educación, pasando de modelos excluyentes que discriminan y segregan a unos que promuevan la equidad para todos los estudiantes.

Las prácticas inclusivas se basan en la creación de ambientes educativos acogedores, respetuosos y valorativos de la diversidad. además, estas prácticas inclusivas requieren una reflexión crítica constante, un compromiso ético por parte de los actores educativos y la participación activa y consciente de toda la comunidad educativa.

3 Horizonte metodológico

En este capítulo se desarrolla el horizonte metodológico que orientó el camino de este ejercicio de investigación. De este modo, se describe el paradigma cualitativo, el enfoque de investigación histórico hermenéutico, y el método biográfico narrativo. De igual manera, se relacionan las técnicas de recolección, de registro y análisis usadas, así como los participantes y las relaciones éticas que mediaron el proceso.

3.1 Paradigma de investigación

El paradigma cualitativo trata de una investigación con soporte social, en este sentido, Galeano (2009) afirma que la investigación cualitativa es un campo de estudio en sí misma, lo que implica la posibilidad de comprender el comportamiento, opinión y visión de las personas acerca de un fenómeno específico que se quiere estudiar. De acuerdo con lo anterior, en este trabajo de investigación y desde un paradigma cualitativo procuramos realizar una aproximación a las prácticas inclusivas que desarrollan dos maestras y un maestro de la básica primaria para generar procesos de comprensión de estas prácticas. En este sentido, Galeano (2009)

asegura que la investigación cualitativa: aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos, busca comprender desde la interioridad de los actores sociales las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social del conocimiento. (p. 18)

Partiendo de lo que nos expone la autora podemos decir que el paradigma cualitativo busca comprender e interpretar fenómenos sociales o humanos desde la perspectiva de los sujetos involucrados. La investigación cualitativa, en este orden de ideas, está interesada en comprender las relaciones que establecen los actores que interactúan con los fenómenos que se intentan abordar.

Lo dicho hasta aquí permite reconocer la importancia de aproximarnos a las prácticas inclusivas desde este paradigma de investigación porque habilita la experiencia de las maestras y maestros como lugares de saber legítimos y posibles.

El paradigma cualitativo es fundamental para repensar el fenómeno social y educativo de la educación inclusiva, ya que permite comprender de manera profunda y contextualizada las experiencias de docentes, estudiantes y comunidades. A través de la recolección y análisis de datos cualitativos como entrevistas, observaciones y narrativas, se pueden identificar patrones, significados y dinámicas que revelan tanto las barreras como los facilitadores de la inclusión. Este enfoque permite cuestionar y desafiar los sistemas de pensamiento teórico, normativo, filosófico, ético y político establecidos, al evidenciar incongruencias entre la teoría y la práctica, y destacando cómo las políticas pueden fallar en su implementación real.

Al documentar y analizar las experiencias vividas, la investigación cualitativa expone las limitaciones y lagunas de los marcos existentes, proponiendo nuevas perspectivas y enfoques que emergen de la práctica educativa inclusiva. Además, reconocer la educación inclusiva como un escenario donde acontece la vida es esencial, ya que valora el entorno educativo no solo como un lugar de aprendizaje académico, sino como un espacio donde se desarrollan relaciones humanas, se construyen identidades y se viven experiencias significativas. Este enfoque integral subraya la importancia de crear entornos inclusivos que promuevan el aprendizaje, el bienestar y el desarrollo integral de cada individuo, reflejando principios éticos y filosóficos de justicia y equidad en la educación.

3.2 Enfoque de investigación

El enfoque de investigación es histórico hermenéutico. De acuerdo con Quintana & Hermida (2020) “la hermenéutica es, en sentido general, el estudio de la comprensión y de la interpretación” (p.75). Una alternativa a la investigación centrada en la interpretación del texto es la hermenéutica. Implica un proceso dialéctico por el cual el investigador e investigadora se mueven de un lado a otro entre los componentes individuales del texto y su estructura general para comprenderlo completamente (círculo hermenéutico). Por lo tanto, las etapas más importantes en toda la investigación hermenéutica son: a) la identificación de un problema; b) la etapa empírica, que incluye la identificación de textos pertinentes y su validación correspondiente; y c) la etapa interpretativa, en la que se buscan pautas en los textos. (Quintana & Hermida, 2020)

Para Habermas (1970) existe una distinción entre en el enfoque histórico hermenéutico, el empírico-analítico y el crítico-social; en tanto el primero privilegia la

comprensión y la interpretación como vías de aproximación a la construcción de conocimiento. Los otros dos están ocupados de acciones derivadas de la explicación y la transformación.

Para Quintana & Hermida (2020) la hermenéutica trasciende del ejercicio de la explicación de textos para ubicarse en la comprensión amplia del fenómeno que se busca. La base del enfoque histórico-hermenéutico es una descripción exhaustiva de las características de los fenómenos que han despertado el interés del investigador o investigadora que busca comprender el propósito y la importancia de la acción humana.

El ejercicio de investigación realizado se inscribió en la vía de la comprensión y la interpretación, toda vez que se interesó por aproximarse a la realidad de las maestras y maestros relacionada con sus prácticas inclusivas. La experiencia narrada de ellos se convierte en un texto digno de ser leído, comprendido e interpretado.

3.3 Método de investigación

Este trabajo de investigación reafirma su pretensión de comprender e interpretar al elegir el método el biográfico narrativo. Este método, de acuerdo con Bolívar (2002) se posiciona de un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático. Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. (p. 3).

El método biográfico-narrativo fue una herramienta útil para la investigación que realizamos porque nos permitió registrar una o varias vidas, un hecho o una circunstancia social. A través de la incorporación destacada de voces participantes, se creó esta metodología para hacer comprensible el aspecto personal de la experiencia social. Entonces, la narrativa no es sólo una metodología; como señaló Bruner (1988) citado por Bolívar en (2002), “es una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología” (p. 4) y, por otro lado, “prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso

dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento” (Bolívar, 2002, p. 4). Esto es crucial para el propósito investigativo, ya que darle relevancia al lugar de la experiencia, la subjetividad y el relato permite reconocer la propia experiencia como un espacio de posibilidad para reconstruir, resignificar y transformar.

La experiencia docente, vista a través de esta lente dialógica, se convierte en una fuente vital de conocimiento práctico y teórico, donde las interacciones y las narrativas de los educadores no solo reflejan la realidad educativa, sino que también la moldean y redefinen. Al centrar la investigación en estas experiencias vividas, se puede captar una comprensión más profunda y matizada de la educación inclusiva, identificando prácticas exitosas y áreas de mejora desde una perspectiva interna y contextualizada. En última instancia, este reconocimiento de la experiencia como un espacio de creación de conocimiento subraya la importancia de una educación inclusiva que no solo se basa en políticas y teorías externas, sino que también se construye desde las vivencias, percepciones y saberes de aquellos que la viven y la implementan diariamente.

3.4 Técnicas de recolección de información

Tabla 1

Técnicas de recolección de información

Objetivos específicos de investigación	Técnica	Producto
Recuperar la experiencia narrada de un maestro y dos maestras relacionada con sus prácticas inclusivas en las aulas de básica primaria	Relato de vida	Material transcrito con los relatos de vida.
Descubrir los desafíos y retos en el desarrollo de prácticas inclusivas de maestros y maestras de básica primaria.	Relato de vida	Textos contruidos con los desafíos y retos que enfrentan los maestros y maestras en el aula.

Construir un canasto de prácticas inclusivas a partir de las experiencias narradas por los maestros y maestras de básica primaria.	Taller	Canasto de prácticas construido.
--	--------	----------------------------------

Nota: esta tabla relaciona cada uno de los objetivos de la investigación con las técnicas que se usaron para lograrlos y los productos derivados de cada una de ellas.

3.4.1 *Relato de vida*

El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor. Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece como lo ponen de manifiesto los maestros y maestras cuando nos hablan de sus clases que los relatos y “el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza.” (Bolívar, 2002, p. 7).

El objetivo del relato de vida es usar narrativas para reconstruir total o parcialmente los eventos que ocurrieron en la vida de individuos o grupos. Se ha utilizado como método bibliográfico para contar historias sobre la humanidad a lo largo de la historia durante mucho tiempo. Una de las formas más populares de utilizar las historias de vida es a través de la autobiografía. Se ha utilizado durante mucho tiempo y generalmente se considera una fuente confiable para volver a contar eventos históricos.

La colección de historias de vida permite a los autores expresarse con mayor libertad.

El entrevistador puede llevar a cabo estas narraciones de vida de varias maneras, incluso de forma directa, indirecta o mediante el uso de una (auto)biografía escrita. La mejor opción es utilizar un enfoque (auto)biográfico porque fomenta la conciencia reflexiva.

A la luz de esto, se puede decir que los relatos de vida son importantes para comprender que quien cuenta su historia de vida, ya sea en una entrevista extensa o incluso en una (auto)biografía, es quien tiene conocimiento de la situación, conocimiento proporcionado por las experiencias vividas día a día, no solo a nivel personal sino también los que han sido generados por las relaciones sociales que han vivido (Hernández y Sancho, 2018).

Para la realización de los relatos de vida utilizamos la técnica de la metáfora del río de la vida, esta nos permitió traer a la memoria, recordar, volver en el tiempo y describir sucesos de superación o adversidad en nuestras experiencias personales y profesionales como docentes, explorando las trayectorias individuales que moldearon nuestras prácticas inclusivas, tejiendo cada una de las experiencias vividas, hilando idea tras idea para formar el tapiz que fue dando forma a cada uno de los relatos de vida.

Primero, tomamos un papel en blanco y trazamos en él la figura de un río. El río simboliza la vida, desde el inicio de la labor docente hasta el momento actual.

Segundo, recordamos que un río tiene un impacto en su medio y así creamos unas convenciones que nos llevaron a trazar el río de la vida. Estas convenciones incluyeron:

Su nacimiento: que viene a ser nuestro punto de partida.

Rocas y troncos: que nos hacen el camino más difícil y nos invitan a reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas.

Las cascadas: las cuales nos indican las confusiones y caídas.

Partes donde su caudal esté seco: los desaciertos.

Aguas cristalinas caudalosas: los aciertos.

Partes anchas: cuando surgen miles de soluciones a las dificultades.

Partes estrechas: donde el camino se va cerrando ante la adversidad de las dificultades.

También, se crearon unas preguntas y orientaciones que nos guiaron en el transcurso del ejercicio de la realización del río y a hilar nuestros relatos de vida. Estas fueron:

¿Cómo nació nuestra profesión docente?

¿Qué experiencias hemos vivido en nuestras aulas relacionadas con la diversidad, la interculturalidad y la inclusividad?

¿Qué retos y desafíos hemos enfrentado en el aula con relación a la inclusividad y la interculturalidad?

¿Qué experiencias han representado frustración o fracaso en el trabajo con estudiantes que encarnan alguna discapacidad o diversidad lingüística, cultural, simbólica? ¿Qué estrategias hemos usados para transitar y tramitar estas sensaciones?

¿Qué experiencias han representado satisfacción en el trabajo con estudiantes que encarnan alguna discapacidad, o diversidad lingüística, cultural, simbólica? ¿Cuál es el impacto que ha tenido en nuestra vida y en la de los demás?

¿Qué apoyo tenemos por parte del sistema educativo en términos de la diversidad e interculturalidad en el aula?

De esta forma se fueron tejiendo nuestros relatos de vida, un caminar entre prácticas inclusivas, que se desarrollarán más adelante en el capítulo 4.

3.4.2 Talleres

Según Froebel (1826) el taller se fundamenta el principio de aprendizaje “aprender algo viéndolo y haciéndolo es mucho más” (p. 53).

Un taller, en opinión de Vasco (2013), es un escenario para la educación donde las personas pueden interactuar. El conocimiento de los participantes también es interactivo y subjetivo, entonces, crear un taller es una forma de crear procesos individuales en cada uno de ellos. El taller provee una experiencia socializadora llena de recursos, colores y habilidades.

Por otra parte, Ghiso (1999) define el taller como “un conjunto multilineal compuesto por elementos de diferente naturaleza, como son: sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudio y técnicas, entre otros, dispuestos para facilitar haceres conjuntos” (p. 143)

Esta técnica la utilizamos para identificar la aplicación de las prácticas inclusivas en el aula; durante este taller, los participantes tuvieron la oportunidad de dialogar, compartir experiencias y reflexionar sobre sus vivencias en el aula. A través del estudio de casos prácticos, destacando situaciones donde se evidenciaban desafíos relacionados con la discapacidad, se generaron discusiones enriquecedoras que arrojaron luz sobre las prácticas inclusivas utilizadas en diferentes contextos educativos. Para observar la guía del taller recomendamos ver anexo 3.

3.5 Técnicas de registro

Para la recolección de información en esta investigación utilizamos la bitácora. Según Ramos (2014) “aplicar un instrumento de registro como la bitácora no se limita a una tarea técnica, aunque lo parezca” (p.420); esto implica una dimensión pedagógica y de mejora continua que va más allá de la simple documentación, esta nos lleva a una reflexión de las prácticas educativas y plantear acciones de cambios.

En el ámbito educativo, la bitácora es una herramienta valiosa para los docentes, ya que facilita el seguimiento de actividades y permite registrar la acción, reflexión y transformación de la práctica educativa. Además, ayuda a identificar hechos relevantes que enriquecen los procesos educativos dentro de las aulas.

Centrándonos en las bitácoras como instrumento de registro de información, durante nuestro trabajo de campo, encontramos en ellas una herramienta invaluable. A través de la bitácora, pudimos reconstruir las prácticas inclusivas que iban emergiendo de cada técnica. (Ver anexo 4)

Esta herramienta nos permitió capturar cada momento importante, cada idea compartida y cada estrategia propuesta durante el taller, garantizando que ningún detalle se perdiera en el proceso de recolección de información.

El uso combinado del relato de vida, los talleres interactivos y la bitácora nos brindó una visión completa y profunda de las prácticas inclusivas en el aula de maestros y maestras. Estas técnicas no solo nos proporcionaron datos objetivos, sino también una comprensión empática y contextualizada de los desafíos y triunfos experimentados en el día a día de la educación inclusiva.

3.6 Técnicas de análisis

El análisis realizado se aproxima a un análisis narrativo interpretativo. En este el investigador se enfoca en un tema en particular y examina los datos recopilados. Después de registrar sus hallazgos por escrito, los investigadores los revisan y analizan (Bolívar, 2002).

Para realizar un análisis narrativo, los investigadores deben ser conscientes del contexto social, cultural, histórico y ambiental de sus sujetos de investigación. Como resultado, los investigadores pueden comprender mejor los significados de los sujetos ocultos en sus narraciones. Esto es especialmente cierto en investigaciones ricas en contexto, donde hay muchas capas ocultas de significado que solo pueden revelarse a través de una comprensión profunda de la cultura o el entorno (Bolívar, 2002).

Para realizar este análisis narrativo se dispone de todo el material, para nuestro caso en particular necesitábamos disponer las construcciones elaboradas a partir de río de la vida

desde el que saldrían nuestros relatos de vida; también las transcripciones producto de los talleres aplicados en cada uno de los territorios.

Con los textos en mano iniciamos una búsqueda de sentidos que se alejaban de una categorización o codificación. Las experiencias que teníamos allí no nos permitían fragmentarlas en estructuras rígidas. Por ello, iniciamos con la búsqueda de semas entendidas como unidades mínimas de sentido; en palabras de Beristaín (1995) los semas son “el rasgo semántico pertinente, es decir, la unidad mínima de significación” (p. 435). Los semas nos permitieron ir buscando universos de sentido y significación en los textos transcritos. Esto fue como un viaje en los que algunas palabras (semas) nos iban indicando paradas necesarias para la comprensión e interpretación de las experiencias de maestros y maestras. La reiteración de semas nos permitió ir agrupando en isotopías, estas últimas, de acuerdo con Beristaín (1995) pueden entenderse como “cada línea temática o línea de significación que se desenvuelve dentro del mismo desarrollo del discurso. Resulta de la redundancia o iteración de semas y produce continuidad temática” (p. 285). Asimismo, Viñas (2002) define las isotopías como “un conjunto de categorías sémicas redundantes que hace posible la lectura de una historia. Un conjunto o haz isotópico puede estar integrado por palabras, frases enteras, párrafos, etc.” (p. 456). Este análisis isotópico se construyó en la matriz que puede verse en el anexo 5.

Cada isotopía, a su vez, se convirtió en el insumo para la construcción de las tramas narrativas que según Ricoeur (2006) pueden “transformar los múltiples sucesos en una historia” (p. 10). Es así como se van conformando lo que llamamos tramas y estas comenzaron a tomar forma a medida que íbamos entretejiendo los diversos semas en isotopías. Ricoeur (2006) afirma que la trama “organiza y une componentes tan heterogéneos como las circunstancias encontradas” (p. 11) Este proceso de tejido no solo dotó de coherencia interna a cada relato, sino que también permitió la articulación fluida de las ideas y experiencias de las maestras y maestros. En el capítulo 4 se desarrollarán las tramas producto de las isotopías.

Entonces, no se trató de una tarea de clasificación ni mucho menos de codificación. Los relatos que teníamos entre manos no podían ser desglosados en categorías rígidas; en cambio, nos embarcamos en la búsqueda de pistas, de indicios que en cada relato nos permitieran identificar prácticas inclusivas no como algo predefinido, sino como parte misma de la

dinámica en la que surgen en la historia de los maestros y maestras. Esto implica que la práctica no puede separarse del contexto de significado que los participantes le otorgan; más bien, estos contextos se reconstruyen para formar parte de la trama.

3.7 Participantes

Los y las participantes de este ejercicio de investigación, en principio somos las dos maestras y el maestro, quienes a través del relato de vida reconstruimos nuestras experiencias relacionadas con las prácticas inclusivas. Asimismo, para la aplicación de los talleres extendimos una invitación a maestros y maestras de primaria de las instituciones educativas a las que pertenecemos como docentes e investigadores. Esta invitación se materializó a través de una carta (anexo 6). A continuación, se describen algunas características propias de los y las maestras con quienes conversamos

En la subregión norte, en el municipio de Puerto Valdivia, en el Centro Educativo Rural La Paulina, se llevó a cabo el taller con 24 docentes, 7 hombres y 17 mujeres, entre los cuales hay personas de la costa Atlántica, Pacífica, y de Antioquia. Sus edades oscilan entre los 29 y los 61 años. Una docente está regida por el decreto 2277, mientras que el resto lo está por el 1278. Cinco son monodocentes, 2 pertenecen a postprimaria, y el resto a primaria. Seis son multigrado, mientras que los demás enseñan un solo grado.

En la subregión del Urabá, en el municipio de Carepa, en la institución educativa José María Muñoz Flórez, la población con la que se aplicó el taller de prácticas inclusivas fue de 17 personas, de las cuales 14 fueron mujeres y 3 hombres. También se contó con la participación del docente tutor del programa Todos a Aprender. Todos los participantes son docentes de primaria, 5 regidos por el decreto 2277 y 12 por el 1278.

En la subregión del nordeste, en el municipio de Amalfi, se encuentra ubicada la Institución Educativa Rural Portachuelo, que ofrece educación desde preescolar hasta el grado once. En el taller participaron 29 docentes, distribuidos en diferentes niveles educativos: 15 enseñan en primaria, 7 en postprimaria y 7 en la media rural. Esta distribución incluye a 7 hombres y 22 mujeres. Además, la docente de apoyo pedagógico estuvo presente durante el evento. La institución trabaja con modelos pedagógicos flexibles y multigrado, dada la naturaleza predominante del contexto rural en el que se encuentra. Todos los docentes están regidos por el decreto 1278.

3.8 Criterios éticos

La construcción de narrativas en la investigación cualitativa conlleva varias implicaciones éticas. Es crucial asegurar el respeto por la dignidad y la privacidad de los participantes, garantizando que sus historias se representen de manera fiel y respetuosa.

Además, es esencial obtener el consentimiento informado de los participantes, asegurándose de que comprendan plenamente los objetivos, métodos y posibles usos de la investigación. La confidencialidad debe ser estrictamente mantenida para proteger la identidad y la privacidad de los individuos. También se debe ser consciente del poder que tiene el investigador al interpretar y presentar las narrativas, evitando cualquier forma de distorsión de las experiencias compartidas por los participantes.

Desde una perspectiva ética, el rol de ser investigador y participante de la investigación cualitativa implica una postura reflexiva y autocrítica constante. El investigador debe reconocer su influencia y poder en la relación con los participantes y trabajar para minimizar cualquier desequilibrio. Esto implica ser transparente sobre los objetivos de la investigación, los métodos utilizados y cómo se manejarán los datos. Además, el investigador debe comprometerse a representar las voces de los participantes de manera justa y equitativa, valorando y respetando sus contribuciones. Ser ético también significa ser sensible a los contextos culturales y sociales de los participantes, asegurando que la investigación no cause daño a los individuos involucrados. En esencia, la ética en la investigación requiere un profundo respeto y responsabilidad hacia los participantes y sus historias, buscando siempre contribuir positivamente al conocimiento y la comprensión de las realidades estudiadas.

Este trabajo de investigación declaró los siguientes criterios éticos:

Cuidado: garantizar la confidencialidad y el anonimato en caso de ser solicitado por participantes de la construcción del canasto de prácticas inclusivas,

Dar a conocer los propósitos e implicaciones de la participación en la investigación: firma de consentimiento (ver anexo 7). Autorización del uso de imagen y voz. Todas las participaciones serán tenidas en cuenta y reconocidas como dignas.

Devoluciones periódicas al grupo de participantes.

Garantizar la accesibilidad física, cognitiva, simbólica e informacional para las personas participantes.

Las personas participantes podrán reservarse el derecho a expresar sus opiniones, sensaciones, experiencias.

Las personas participantes podrán retirarse del proceso en el momento en que desean

El producto final será socializado y validado con las personas participantes.

3.9 Narrativa del trabajo de campo

A continuación, se detallan las experiencias vividas por las dos maestras y el maestro en el trabajo de campo. Este proceso implicó una inmersión en el entorno escolar, donde cada día representaba una oportunidad para identificar prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el aula y para promover la inclusividad. Desde la colaboración estrecha con otros docentes hasta el ajuste de estrategias pedagógicas, cada interacción en el aula ofrecía valiosas lecciones sobre la importancia de la equidad y la diversidad en la enseñanza. El intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y la implementación de talleres no solo enriquecieron el proceso de investigación, sino que también contribuyeron a fortalecer las habilidades y el compromiso de los docentes con la educación inclusiva. Este compromiso con el trabajo de campo entre los docentes no solo amplió el entendimiento sobre cómo identificar e implementar prácticas inclusivas en el aula, sino que también fomentó una cultura escolar más inclusiva y respetuosa hacia la diversidad de estudiantes.

3.9.1 Travesías en el trabajo de campo

Mi experiencia en el trabajo de campo para investigar las prácticas inclusivas en el aula fue un viaje emocionante lleno de desafíos y satisfacciones. Desde el principio, enfrenté dificultades al escribir mi propio relato como investigadora. Las palabras a menudo parecían esquivas y no fluían, pero cada vez que lograba tejer y plasmar una experiencia, aparecía una sensación de logro que me motivaba a seguir adelante.

Organizar los talleres también fue un reto significativo. Tuve que adaptarme a los tiempos del rector, negociar con las abarrotadas agendas institucionales y superar la falta de

recursos, lo cual requería una combinación de ingenio y persistencia. Sin embargo, cada pequeño avance en la planificación y ejecución de los talleres me llenaba de satisfacción y orgullo. Ver a los docentes satisfechos con los espacios de diálogo generados para expresar sus sentimientos ante las dificultades y retos que enfrentaban en el aula con los niños con diferentes discapacidades fue gratificante. Compartir experiencias donde se evidenciaban emociones genuinas, desde la angustia y la frustración hasta la alegría. Estos espacios fueron reveladores de la realidad, evidenciando la autenticidad de las experiencias compartidas y la complejidad de los desafíos que enfrentamos día a día en el aula.

Por supuesto, no todo fue fácil. Me encontré con obstáculos aparentemente insuperables en el camino, desde limitaciones de tiempo hasta dificultades logísticas. Sin embargo, cada desafío superado se convirtió en una oportunidad para aprender y crecer, demostrando mi determinación y creatividad para encontrar soluciones innovadoras.

La documentación de las experiencias en la bitácora fue otro aspecto desafiante de mi trabajo de campo. La transcripción detallada de las discusiones y reflexiones surgidas durante los talleres requería una atención meticulosa y un compromiso constante. A pesar de las dificultades, cada entrada en la bitácora era un testimonio de los momentos de inspiración y aprendizaje que había experimentado.

Para concluir, este relato de mi sentir en el trabajo de campo lo puedo describir como un torbellino de emociones y experiencias, lleno de alegrías, retos y desafíos. Cada obstáculo superado, cada victoria alcanzada, me acercaba un paso más hacia mi objetivo final: una comprensión más profunda y significativa de las prácticas inclusivas en el aula.

Claudia Lucia López Londoño

3.9.2 Aprendizajes en el trabajo de campo

Realizar este trabajo de campo ha sido una de las experiencias más enriquecedora del ejercicio de investigación, ya que me permitió adentrarme en un mundo lleno de experiencias dinámicas, donde las vivencias propias y de mis compañeros docentes me permitieron conocer sus prácticas inclusivas aplicadas en sus aulas.

Fui tras la pista de aquellas prácticas que buscan que los estudiantes se sientan reconocidos en sus procesos académicos, sociales y emocionales, a través de la creación de

estrategias que posibilitan la participación de los estudiantes, capaces de dejar a un lado sus diagnósticos y enfocándose en promover un ambiente inclusivo donde el respeto, el amor, la empatía promueven la diversidad y la interculturalidad.

Como investigadora en el proceso evidencié los retos, barreras y desafíos que manifestaban mis compañeros, por la falta de profesionales en las instituciones y por la poca formación docente que reciben relacionada con la educación inclusiva para atender a estudiantes con discapacidad y que les permita cambiar la percepción que tienen al considerar que las barreras están en los estudiantes con algún tipo de diagnóstico y no en el medio o contexto donde se relacionan.

Durante el desarrollo de esta investigación entendí que por el hecho de que mi aula sea diversa no me hace una docente inclusiva, además, es primordial entender que las instituciones no son inclusivas solo por tener en sus espacios estudiantes en situación de discapacidad. Esta investigación también me permitió reevaluarte y reevaluar mis prácticas y que tan inclusivas eran esas prácticas, que tan inclusivo era el ambiente que les brindaba a mis estudiantes.

Kelly Caterine Ramírez Cossio

3.9.3 Emociones vividas durante el ejercicio de investigación

Yo Carlos Alberto Cassiani Palma, hago este breve relato para expresar las diferentes emociones experimentadas en el transcurso del ejercicio de investigación.

Existen muchas formas de comunicar nuestro sentir, expresiones que juegan en nuestra cabeza y deseos imparables de llegar al final del camino, en este caso tal vez podría iniciar de la siguiente manera:

Al finalizar este viaje, enmarcado en mi trabajo de práctica no deseo enfatizar en los traspies del proceso, considero que los nuevos conocimientos prácticos y académicos que tanto ignoraba hacen parte de lo que hoy me mueve. He experimentado un crecimiento personal significativo donde reconocer la complejidad y la diversidad puede trazarse como oportunidades para el aprendizaje y la transformación.

Todo inició como menos lo esperaba, la motivación era clara, sabía que podía hacer un poco más en mis prácticas educativas, era como una necesidad personal a la que le temía pero que debía enfrentar, acercarme a esta faceta educativa del sobre esfuerzo me

atemorizaba, ya que enfrentar aquello que consideramos diferente me movía al trabajo continuo con una mayor implicación del tiempo. En el recorrido de este trayecto de construcción de conocimiento, me encontré al interior de un viaje emocional, cognitivo y de transformación, es aquí donde mi percepción de la educación inclusiva se desborda ante pequeñas acciones para el bienestar de nuestros niños.

Comencé este viaje con incertidumbre, pues no sabía hacia dónde dirigirme, era un terreno desconocido, pero también era una alegría palpable el poder dar un poco más esta vez desde lo aprendido, motivado por el deseo genuino de contribuir a un cambio positivo en el sistema educativo. Esta oportunidad de explorar las experiencias de vida escolar con mis pares de formación me llevó al intercambio de saberes, experiencias y reflexiones, sin embargo, a medida que profundizaba en el tema investigativo, enfrenté gigantes desafíos que no anticipaba y eso me frustraba, me sentía mínimo y en ocasiones solo. De esta manera la aplicación de técnicas para la recolección de datos y las noches de lectura fueron fundamentales, el trabajo en equipo se volvió indispensable para las charlas de aprendizaje y el apoyo en la documentación del saber abordado, pero realmente para mí, aquel mayor reto fue la escritura, no encontrar las palabras correctas, la concordancia en lo que decía y escribía y las correcciones posibles para realizar.

Finalmente puedo considerar que este es el inicio de un camino largo pues los retos del día a día están esperándome.

Carlos Alberto Cassiani Palma

4 Análisis y discusión

Este capítulo recoge tres partes fundamentales del análisis y discusión en correspondencia con los objetivos 1, 2 y 3 del ejercicio de investigación.

Primero, en *“Relatos de vida de maestras y maestros: un caminandar¹ entre prácticas inclusivas”*, se exponen nuestros relatos. Son narrativas realizadas, como ya se anunció en el horizonte metodológico, que se construyen a través de la técnica del río de la vida, estas se corresponden con el objetivo 1 el cual nos invitaba a recuperar la experiencia narrada de un maestro y dos maestras relacionadas con sus prácticas inclusivas en las aulas de básica primaria. A lo largo de esta primera parte analizamos cómo nuestras trayectorias han sido moldeadas por diversas corrientes, las experiencias que nos han llevado por caminos heterogéneos y las influencias que han enriquecido nuestro conocimiento; además exploramos nuestros logros y desafíos, especialmente en el contexto de prácticas inclusivas. Cada relato, a su vez, está configurado en partes y cada una de ellas constituye el desarrollo de una isotopía producto del proceso de análisis; por ello no es un relato cronológico, sino la expansión de universos de significación que en nuestro lugar de maestras y maestro investigadores construimos a partir de la experiencia.

Segundo, en *“Hilando entre diálogos y narraciones de maestras y maestros: tras los hilos de las prácticas inclusivas”* se intenta descubrir los desafíos y retos en el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula de maestros y maestras de básica primaria, siendo este el objetivo 2 del ejercicio de investigación. En este apartado se desarrollan las isotopías construidas a partir del análisis e interpretación resultado de las experiencias de maestras y maestros a partir de los talleres realizados. Ambos apartados van confeccionando la trama.

Tercero, en *“Propuesta: canasto de prácticas para una educación inclusiva e intercultural”*, se desarrolla el objetivo 3 del ejercicio de investigación que es precisamente: construir un canasto de prácticas inclusivas para la básica primaria a partir de las experiencias narradas por maestros y maestras.

¹ “El caminandar se refiere a la respuesta que dan las mujeres en las comunidades rurales, en su mayoría del pacífico sur, cuando se les pregunta ¿cómo están?, ¿cómo se encuentran? “Caminandando” responden las abuelas, y es que caminandar representa la importancia de la vida conquistada por las luchas afrodescendientes; sin dicha comprensión de la vida política de las comunidades la vida no se entiende” (María Eugenia Morales, 2019, p. 10)

4.1 Relatos de vida de maestras y maestros: un caminar entre prácticas inclusivas.

A continuación, presentamos nuestros relatos de vida relacionados con las prácticas inclusivas, desde nuestra experiencia de maestras y maestro de la educación básica primaria. En estos se desentraña algunas condiciones de posibilidad e imposibilidad de la inclusividad en los tránsitos vitales por el ejercicio docente.

4.1.1 Relato de vida. *Claudia Lucía López Londoño*

La experiencia que comparto se ha desarrollado a lo largo de mi vida, como un collage de memorias que representan fragmentos de mi historia. Al disponer estas imágenes, textos y elementos reflejo la naturaleza dinámica y cambiante de mi vida, simbolizando momentos que me han moldeado, desafíos superados y logros alcanzados.

Al trazar este recorrido, recuerdo momentos de calma y claridad, pero también enfrenté desafíos inesperados y tormentas que pusieron a prueba la solidez de mis cimientos. Visualizo una cascada como símbolo de desafíos superados y caídas que añaden capas a mi historia. El estruendo del agua al caer resuena como un eco de las lecciones aprendidas, recordándome que incluso en las caídas más pronunciadas se encuentra la belleza de renacer y fluir con nueva fuerza.

Los obstáculos enfrentados en la lucha contra la exclusión se convierten en momentos de aprendizaje, puliendo la esencia del ser docente. Cada experiencia vivida se transforma en una piedra preciosa en el lecho del río de la educación, añadiendo capas de experiencia que iluminan el camino hacia una enseñanza más equitativa y enriquecedora.

4.1.1.1 Tejiendo el tapiz de mi río de vida: Andando con las cositas.

Andando con las cositas, como una expresión de mi trayectoria vital, revela la esencia misma de mi viaje a través del tiempo. Cada paso, cada encuentro y cada desafío conforman los hilos que tejen el tapiz de mi existencia.

“Andar con las cositas” implica llevar conmigo las pequeñas cosas, experiencias y detalles de la vida mientras se avanza en el camino. Cuando expreso “andando con las

cositas” evoco la noción de que cada vivencia, por más insignificante que parezca, contribuye de alguna manera a mi crecimiento personal y al desarrollo como persona que atesora experiencias significativas. Cada "cosita" representa no solo experiencias personales, sino también encuentros con diversas culturas que enriquecen mi identidad y me hacen consciente de las desigualdades presentes en nuestra sociedad. Así, al tejer el tapiz de la vida, cada "cosita" se convierte en un hilo en la trama de experiencias que conforman mi historia.

A lo largo del cauce del río de la vida, entrelazo los hilos de experiencias, creando un tapiz de tiempo que es a la vez único y universal. Cada vivencia, como un fragmento precioso en la trama de mi historia, lleva consigo la promesa de encuentros vividos, con desafíos no superados, como el concurso por mérito docente, y momentos superados a lo largo del camino en la docencia. Además, se presentan momentos de suspenso que se viven ante los nuevos retos que esperan ser experimentados o descubiertos.

Con paciencia sutil, avanzo con las pequeñas cosas transformadas en vivencias, construyendo el río de la vida desde cero. Cada elección, encuentro, lágrima y risa se convierten en las piedras preciosas que adornan las aguas de este río singular. A medida que avanzo, cada piedra en el lecho del río se convierte en una práctica tallada por el tiempo y enriquecida por la diversidad cultural.

Algunas son suaves, pulidas por la rutina diaria, mientras que otras son ásperas, marcadas por desafíos superados con tenacidad. El río, en su flujo constante, se convierte en un mural donde las piedras se disponen como pinceladas, cada una contribuyendo a la pintura única de la vida y representando la diversidad cultural que he encontrado y aprendido a valorar.

El collage de la vida se completa; un mosaico de experiencias únicas que se fusionan en un viaje inigualable a través del tiempo. Así, el río de la vida fluye como una obra maestra en constante evolución. Las pequeñas cosas, como fragmentos de un poema, cuentan la historia. En cada curva del río, en cada remanso, se plasma la diversidad de la existencia, creando un flujo armonioso que celebra la riqueza de cada experiencia. Este río, lleno de vida y color, se convierte en la manifestación tangible de mi viaje, con giros inesperados, caídas que se transforman en ascensos y aguas turbulentas que narran la historia de la resiliencia.

La imagen nos muestra las coloridas orillas del río de la vida, construidas con cada una de las “cositas” o experiencias vividas en mi trayectoria como docente de aula, formando así la construcción de un collage que refleja los desafíos en busca de una educación inclusiva. Cada color y textura en las orillas del río representa la diversidad de vivencias que han contribuido a mi crecimiento personal y profesional como educadora. Estas orillas son también testimonio de cómo he aprendido a cuestionar y transformar las estructuras de poder, promoviendo la inclusividad y la justicia social en mi labor educativa.

Figura 1. Río de la vida collage



4.1.1.2 Dedicación a la enseñanza en entornos desfavorecidos

Las primeras páginas de mi relato de vida se tiñen con la inocencia de mis primeros pasos como educadora, una aventura que me ha llevado a travesías inexploradas a lo largo de un río. En este viaje, me adentré en comunidades alejadas del bullicio urbano, donde las marcas del conflicto armado y las aulas multigrado definieron el escenario. Bajo mi guía, estudiantes desde preescolar hasta noveno grado compartieron un mismo espacio, formando parte de una experiencia educativa única y desafiante. Mi camino se entrecruzó entre las curvas pronunciadas de una realidad que demandaba enfrentar la inclusividad en medio de circunstancias de exclusión. Cada uno de estos encuentros con diversas culturas y realidades

socioeconómicas ha sido una oportunidad para cuestionar y desafiar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y la exclusión

El inicio de mi travesía laboral se marcó con un contrato por OPS (Orden de Prestación de Servicios), donde el sustento se regía por los días trabajados. Durante mi licencia de maternidad, asumí la labor con el firme propósito de conservar mi empleo. No era solo una cuestión de trabajo, sino de mantener mi conexión con la educación, a pesar de los obstáculos. Esto refleja cómo la interculturalidad también se aplica a mi lucha personal contra las estructuras laborales injustas que afectan desproporcionadamente a las mujeres y las comunidades marginadas.

Al finalizar este tipo de contratación, me vi enfrentada a la incertidumbre del desempleo. Gracias a Dios, se dio la oportunidad de volver a la docencia después de cuatro meses desempleada. Desde ese momento, se inició mi lucha por mantenerme dentro de un sistema excluyente, enfrentando una serie de nombramientos provisionales que han persistido durante 20 años. Mi experiencia de precariedad laboral y exclusión es un claro ejemplo de cómo las dinámicas de poder y desigualdad operan dentro del sistema educativo, algo que la interculturalidad crítica busca desafiar y transformar.

Mi lucha se ha centrado en ingresar al sistema educativo, participando en concursos por méritos docentes que ofrecen estabilidad laboral. Lamentablemente, esta estabilidad se ha mostrado esquiva para mí. He experimentado exclusiones, especialmente cuando se han vulnerado mis derechos, como el goce y disfrute de la licencia de maternidad. Estas experiencias de exclusión y vulneración de derechos son indicativas de las barreras estructurales que la interculturalidad crítica busca eliminar para promover una verdadera justicia social.

La presión de quedarme sin trabajo se intensificaba cada vez que se anunciaban los nombramientos en propiedad para docentes que superaron los concursos, situaciones que determinaron mi continuidad laboral. Estas primeras líneas de mi relato se escriben al principio de la trayectoria de mi vida, marcada por la lucha en entornos desfavorecidos, pero también por mi dedicación a la enseñanza en condiciones adversas. En cada línea escrita, se refleja mi persistencia en la búsqueda de estabilidad y reconocimiento en mi labor educativa.

Al contemplar las aguas de mi río, percibo una cascada donde el desafío de lo inesperado desencadena un caos, pero al mismo tiempo se busca superarlo guardando la

esperanza de mantener mi nombramiento en provisionalidad en cada concurso o que al quedar desempleada me reubiquen de nuevo en otra plaza. Cada instante pone a prueba la solidez de mis cimientos, enfrente la decisión de no renunciar a esta ardua labor, más aún en comunidades remotas, de difícil acceso y con conflictos armados. En estas he estado sacrificando mi vida familiar y el compartir y disfrutar de la compañía de mis hijos y familia, al estar separada de ellos por la lejanía de estos sitios de trabajo; de igual forma, he experimentado el miedo y la tensión que se vive ante la presencia de los diferentes grupos armados que se encuentran en el territorio. Estos sacrificios personales y profesionales reflejan la urgencia de un enfoque intercultural crítico que abogue por la seguridad y el bienestar de los educadores en contextos de alta vulnerabilidad, así como por la necesidad de políticas educativas que reconozcan y recompensen adecuadamente estos esfuerzos.

Este apartado narra mi experiencia, marcada por la resiliencia y la dedicación a la enseñanza en contextos desafiantes. Cada paso en mi carrera es una muestra de mi compromiso constante con la educación, a pesar de los desafíos que se presentan en el camino. Mi historia es un testimonio de la necesidad de transformar las estructuras de poder y promover una educación que sea verdaderamente inclusiva y equitativa para todos.

4.1.1.3 Mi navegación por desafíos educativos

Siempre estoy comprometida con la educación, sin importar la ubicación o las adversidades a superar. Mi constante búsqueda es la inclusividad en este entorno donde, en numerosas ocasiones, he sentido la exclusión. Todo esto me ha transformado y cada caída no ha sido un simple obstáculo, sino escalones ascendentes en busca de prácticas inclusivas en el aula, dicha búsqueda implica no solo construcciones pedagógicas, sino también un cuestionamiento y transformación de las estructuras de poder que perpetúan la exclusión.

En mi experiencia he observado que nuestro sistema educativo está lleno de errores, dejando la responsabilidad de la inclusividad en el aula al docente, incluso cuando el sistema en sí no está adaptado para esto. He sido testigo de cómo los colegios garantizan el derecho a la educación de personas con discapacidad, pero en la realidad, las condiciones para la inclusividad a nivel institucional son insuficientes. hacia la superficialidad de las políticas educativas que no abordan las raíces estructurales de la desigualdad.

Como docente, consciente de estas limitaciones, he buscado formas de facilitar la participación de esta población en el aula haciendo ajustes a mis clases y actividades educativas. Sin embargo, me he encontrado con espacios inaccesibles y barreras que dificultan mi labor. Me esfuerzo por hacer accesible el conocimiento, flexibilizando metas y currículos, como prácticas inclusivas.

En esta travesía los obstáculos y desafíos que he enfrentado en la lucha contra la exclusión en el aula son diversos y desafiantes. Uno de los principales desafíos radica en la falta de recursos ajustados, lo que dificulta la implementación efectiva de prácticas inclusivas. En numerosas ocasiones, me he encontrado con aulas carentes de herramientas pertinentes para atender a los estudiantes, subraya la necesidad de una redistribución equitativa de recursos y de un cambio en las políticas educativas que realmente respalden la inclusividad e interculturalidad.

La necesidad de formación docente en prácticas inclusivas también ha sido una barrera significativa. En un sistema donde la inclusión es esencial, la falta de preparación y orientación adecuadas ha creado un vacío que impacta directamente en la calidad de la enseñanza inclusiva. Este desafío me ha sumergido en la constante búsqueda de apoyo. Busco orientación en docentes que tienen esta formación, participé activamente en foros y formo parte de la red pedagógica de diversidad e inclusión.

A través de estas acciones intento colmar el vacío de la capacitación insuficiente, convirtiendo este obstáculo en una oportunidad constante de aprendizaje y mejora en mi práctica educativa. Cada interacción y experiencia contribuyen a mi desarrollo como educadora comprometida con la inclusividad y la equidad en el aula.

Otro desafío crucial es la actitud hacia la diversidad, tanto por parte de algunos estudiantes como de ciertos docentes. En ocasiones, he enfrentado resistencia por parte de estudiantes que no comprenden o no reconocen la diversidad en el aula. Asimismo, algunos colegas docentes mantienen una perspectiva errónea, creyendo que las barreras residen exclusivamente en los estudiantes, sin reconocer la importancia de analizar el contexto que rodea a cada estudiante. Se destaca la importancia de transformar estas actitudes y percepciones para construir un ambiente educativo verdaderamente inclusivo y justo.

Estos desafíos se convierten en remansos de aprendizaje en mi travesía. A pesar de las corrientes desfavorables, cada momento de exclusión se transforma en una piedra preciosa

en el lecho del río de la educación que requiere ser pulida, moldeada o tallada hacia la educación inclusiva. Cada experiencia añade capas de aprendizaje y enriquecimiento, iluminando el camino hacia una enseñanza más equitativa y efectiva. Así, enfrentar estos desafíos no solo pulsa la esencia de mi ser docente, sino que también contribuye a la construcción de un entorno educativo más inclusivo y enriquecedor.

A pesar de las tormentas que intentan oscurecer la luz, yo emerjo con una comprensión más clara y una determinación inquebrantable de seguir construyendo un río donde la diversidad fluya libremente. Las tormentas que encuentro en mi aula al enfrentarme a una población tan diversa me llevan a reflexionar sobre la enseñanza de estos estudiantes que se convierten en esas piedras preciosas, invitándome a buscar la forma de llegar a ellos con contenidos que sean significativos para sus vidas, evitando que su paso por la escuela se convierta en un simple trámite, fomentando una enseñanza que realmente responda a las expectativas y contextos de todos los estudiantes.

Esta lucha constante, investigando y buscando información sobre cómo incluir a estos estudiantes con discapacidad, sin excluirlos, ha desestabilizado y creado caos en mi vida. Sin embargo, cada desafío superado ha fortalecido mi compromiso con la educación inclusiva y mi historia continúa siendo una búsqueda apasionada por construir puentes hacia una educación más justa y accesible para todos. Cada paso en este viaje es una manifestación del compromiso con la interculturalidad, que busca una transformación profunda y sostenible en la educación.

4.1.1.4 Reconocimientos y desafíos profesionales

Después de años dedicados a la enseñanza en entornos desafiantes llegó un momento en mi carrera en el que comencé a cosechar los frutos de mi arduo trabajo. Recuerdo claramente el día en que recibí la noticia de mi nominación al premio "Maestro por Vocación". Fue un momento de alegría y gratitud, pero también de reflexión sobre el camino recorrido hasta ese punto.

Desde mis primeros días como docente en el municipio de San Francisco, Antioquia, supe que enfrentaría desafíos únicos. Trabajar en un entorno marcado por el conflicto armado no fue fácil, pero me comprometí con la tarea de brindar una educación de calidad a mis

estudiantes, sin importar las circunstancias. A lo largo de los años aprendí a diseñar mis métodos de enseñanza y cada pequeño avance fue una victoria en sí misma.

Mi nominación al premio "Maestro por Vocación" en el municipio donde laboro actualmente, fue un reconocimiento a ese compromiso y dedicación. Saber que mi trabajo estaba siendo valorado por mis colegas y la comunidad en general fue increíblemente gratificante. Pero no fue el final del camino; fue solo el comienzo de un nuevo capítulo en mi carrera.

El premio "Maestro por Excelencia" fue otro reconocimiento importante en mi trayectoria profesional. Recibir este reconocimiento por parte de la Gobernación de Antioquia fue un honor y una responsabilidad. Me dio una mayor motivación para seguir mejorando como educadora y para enfrentar los desafíos que aún quedaban por delante.

Por supuesto, no todo fueron reconocimientos y aplausos. A lo largo de mi carrera, también enfrenté numerosos desafíos personales y profesionales. El sacrificio de alejarme de mi familia para trabajar en comunidades afectadas por el conflicto armado fue uno de los más difíciles. Pero cada obstáculo que enfrenté solo sirvió para fortalecer mi determinación y mi compromiso con la educación.

Hoy, al mirar hacia atrás en mi carrera, me siento agradecida por todas las experiencias que he tenido y por las personas que han sido parte de mi viaje. Los reconocimientos son gratificantes, pero lo que realmente importa es el impacto que he tenido en la vida de mis estudiantes y en las comunidades en las que he trabajado. Y mientras continúo enfrentando nuevos desafíos y buscando maneras de mejorar, sé que mi pasión por la enseñanza seguirá guiándome en el camino hacia adelante.

4.1.1.5 Prácticas que transforman mi viaje hacia la inclusividad

A lo largo de mi trayectoria como docente de aula, he sido testigo y protagonista de numerosas prácticas inclusivas que han marcado mi camino en la enseñanza. Estas experiencias han sido el pilar fundamental en mi labor educativa, guiándome hacia un enfoque pedagógico más equitativo y acogedor para todos mis estudiantes.

Entre estas experiencias, recuerdo con claridad un momento crucial en donde la diversidad cultural se convirtió en el epicentro de una lección sobre inclusión y respeto

mutuo. Un estudiante, Josué, era constantemente identificado por sus compañeros como "Josué el negro", una etiqueta que socavaba su autoestima y generaba incomodidad. Consciente de la necesidad de abordar esta situación, organicé actividades y discusiones para fomentar la reflexión sobre la importancia de reconocer y valorar las diferencias individuales.

En una sesión especialmente dedicada a la inclusividad e interculturalidad, invité a Josué a compartir sus sentimientos y experiencias con sus compañeros. Sus palabras fueron un testimonio conmovedor de cómo las etiquetas pueden herir profundamente y afectar la autoimagen de un individuo. La respuesta de los estudiantes fue de comprensión y solidaridad, lo que me llevó a enseñarles sobre la importancia de la diversidad cultural y la empatía hacia los demás, reconociendo su origen étnico o cultural.

Esta experiencia transformó el ambiente del aula, convirtiéndolo en un espacio más inclusivo y respetuoso donde la diversidad era celebrada y valorada. Josué encontró apoyo entre sus compañeros, lo que contribuyó no solo a su bienestar emocional, sino también a su participación activa en el proceso de aprendizaje.

Además de esta experiencia, he enfrentado desafíos en el aula, como el caso de un estudiante conflictivo que interrumpía constantemente el desarrollo de las clases y llegaba al extremo de agredir físicamente a sus compañeros sin enfrentar consecuencias. Frente a esta situación, implementé estrategias específicas para abordar su comportamiento disruptivo, promoviendo un ambiente inclusivo y respetuoso para todos los estudiantes.

Mediante la creación de un entorno seguro y el establecimiento de normas claras de convivencia, trabajé en colaboración con el estudiante y sus compañeros para encontrar soluciones pacíficas y constructivas para resolver los conflictos. Este enfoque individualizado y centrado en el bienestar integral de todos los estudiantes reafirma mi compromiso con la creación de un espacio educativo donde cada individuo se sienta valorado y respetado.

Estas experiencias, junto con muchas otras prácticas inclusivas implementadas a lo largo de mi carrera, reflejan mi compromiso constante con la creación de un ambiente educativo que promueva la igualdad de oportunidades y el respeto mutuo. En este camino hacia una educación verdaderamente inclusiva, cada lección aprendida y cada experiencia compartida enriquecen mi práctica pedagógica y fortalecen mi dedicación a mis estudiantes y su bienestar integral.

La imagen que se presenta a continuación captura a un grupo de estudiantes que han sido parte de mi trayectoria como docente, mientras ellos continúan su travesía como estudiantes a través de los niveles educativos, uno permanece en el aula, aguardando la llegada de nuevos pupilos. Cada año, este espacio se llena de experiencias significativas y aprendizajes que siguen tejiendo el río de la vida, marcando así un ciclo continuo de crecimiento y desarrollo para todos.

Figura 2. Grupo de estudiante con la docente



4.1.2 Relato de vida. Carlos Alberto Cassiani Palma

4.1.2.1 Mi encuentro con la profesión docente, un espacio de crecimiento desde el desarraigo, la diversidad y la interculturalidad

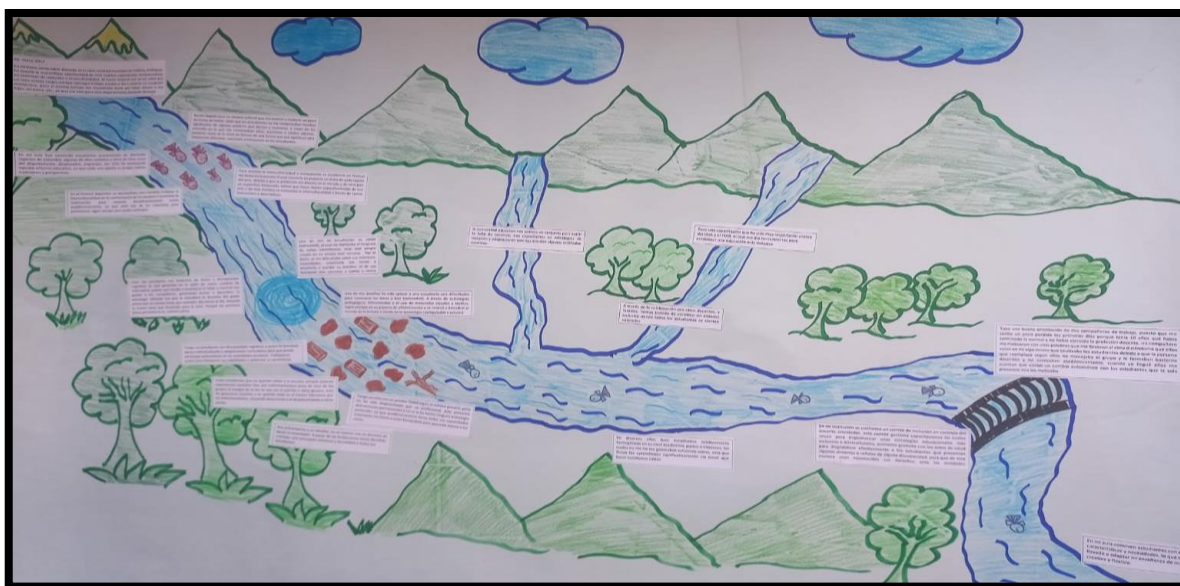
Los grandes ríos no siempre han sido caudalosos, cada parte y espacio de él tiene una fuerza y condiciones diferentes.

Para dar inicio a este relato creí pertinente hablar de mi inicio en la profesión docente, estableciendo una relación con aquella cima de la montaña donde aquel nacimiento de agua no es tan caudaloso, pero determina el inicio de un recorrido largo con espacios de choque y crecimiento.

La imagen que se presenta a continuación muestra mi río de la vida, basado en mi práctica docente en donde hago analogías entre las dificultades, aprendizajes y diversas emociones que he tenido en mi quehacer docente, con las diversas formas que puede tener un río a lo largo de su trayecto. El cual me sirvió de insumo para mi relato de vida.

Figura 3. Trayendo recuerdos al presente río de la vida

Toda esta historia de enseñanza inicia a finales de febrero del año 2012, algo particular, ya que cuando realicé mis estudios en la Normal lo hice por recomendaciones de



amigos y familiares. En mi vida requería buscar un horizonte que tuviera en cuenta las capacidades y actitudes propias, el don de gentes, la facilidad para interactuar con mis pares, mi desempeño con los números y facilidad para vincularme a los procesos lógicos y además aquella búsqueda de mi estabilidad económica y laboral; todo esto fue encausando mi camino por la enseñanza y todo aquello que ella conlleva.

Cuando terminé mis estudios me dejé atrapar un poco por la magia del aula de clase debido a una buena experiencia de prácticas docentes, comprendo que aunque fue enriquecedora solo me había brindado una visión rápida de esta profesión, debido a las pocas horas con los estudiantes y el acompañamiento de los docentes, pero al verme solo frente a un grupo de clase descubrí una realidad muy diferente, una realidad que te permite establecer retos solo si tienes introyectada la vocación y el amor por lo que se hace.

Como todo traspaso o contrapié me enfrento a la evaluación de carrera en la docencia, pensando en todos los beneficios que esta me traería, pero desconociendo aquellos cambios que llegarían luego, vaya sorpresa esa vinculación al sector oficial me llevó a vivir un proceso de desarraigo que implicó un cambio fuerte en mi carga emocional.

Para contextualizar este suceso, debo hablar de la emoción que sentí al saber que alcancé el puntaje necesario para los procesos de vinculación, pero a la vez la incertidumbre de que este puntaje no era el necesario para aspirar a una plaza en el territorio que yo estaba habitando, aquel espacio amado. Reconozco que sentí mucha alegría de saber que oficialmente mi profesión se vería en marcha, pero también el sentimiento de duda al enfrentar la triste realidad que me llevaría lejos de mi tierra amada, es decir aquel río que nacía en la cima de la montaña no estaba destinado a quedarse estancado en aquel lugar, debía comenzar a descender y aunque la corriente no era fuerte iba guiándose montaña abajo.

Mi llegada a nuevos territorios permitió en mí un sentimiento de desarraigo, reconociendo este suceso desde el impacto que me crea la pérdida o el abandono de mi costa amada y con ella el temor a dejar mi cultura alegre y jovial, aquella pérdida del espacio donde se encontraban mis seres amados para iniciar en una nueva comunidad, en pocas palabras dejar mis conexiones y crear unas nuevas. La pérdida emocional y afectiva significarían mucho, pero el encuentro cara a cara con la labor docente significaría mucho más.

Este cambio se dio como un reto que poco a poco fui vinculando a mi experiencia de vida, no puedo desconocer que fue muy enriquecedor gracias a la diversidad cultural y humana contemplada en este nuevo espacio donde mi vida requiere enfrentarse a fortalezas y debilidades. Al llegar a la escuela en Valdivia Antioquia me doy cuenta que la visión de escuela no era como la veía en mis prácticas pedagógicas, la diferencia era abismal; llegué nombrado para un grado segundo con las expectativa de orientar el aprendizaje a niños pequeños con unas habilidades propias para este grado, pero nadie me había hablado de las aulas multigrado, la extra edad en los estudiantes, los territorios gobernados por conflictos de interés social, la ausencia de la familia y la falta de recursos, allí empieza este maestro a buscar maneras pero con desconocimiento, algo similar a la corriente del río que en momentos se desborda, o también a los pequeños afluentes que se salen del cauce, pero tarde o temprano busca la manera de reintegrarse.

Otro de los choques sufridos fueron los procesos de adaptación a un nuevo territorio, los dialectos y significados de la palabra establecen un bloqueo entre docente, estudiantes y padres de familia. Los cambios personales fueron necesarios, personalmente me vi en la necesidad de hablar de forma pausada para que pudieran entenderme, con mis estudiantes generar confianza para interactuar y comprender aquellas palabras diferentes a las que yo conocía, buscar esa relación e intercambio de estrategias con mis compañeros o pares docentes para potenciar el horizonte institucional. También fue necesario vincularme con las familias, aquellas que inicialmente no me comprendían y no comprendía aquellas con las que necesariamente debía aclarar muchas de las indicaciones frente a los procesos de la escuela, se establecieron como los pequeños remolinos donde el agua se atrapaba, giraba, pero luego de dar varias vueltas sale impulsada hacia la corriente para poder continuar.

En este tramo de la historia es importante mencionar el impacto cultural que tiene la escuela sobre el territorio. Este lugar a pesar de los procesos culturales que vive presentaba una población muy diversa, entre sus habitantes no era raro reconocer a paisas, costeños y hasta migrantes venezolanos interactuando sin llegar a acuerdos o generar actividades o espacios que contribuyeran a una convivencia más armónica. Es por ello que hablar de una cultura propia territorial es difícil ya que la diversidad de sus habitantes se contemplaba en prácticas sociales, ideologías y valores a los que tenía que enfrentarme, adaptarme y a la vez enriquecer para otorgar un sentido conjunto a la vida en la escuela y a las relaciones con su entorno o su pequeño mundo que poco a poco se había convertido en el mío, para ello fue necesario reconocer cómo las acciones culturales nos fueron vinculando y ayudaron a entender que la escuela nos da un poco poder y se reproduce manifestado en las relaciones sociales que vinculan a la escuela. Comenzamos a entendernos al interpretar las palabras de la misma manera, en la vinculación de los estudiantes con el saber práctico, es decir, darnos cuenta que, lo aprendido en la escuela era requerido para las acciones que se realizan fuera de ella. Pero también el conocimiento de la realidad del entorno nos limitaba por las acciones de poder y orden público. Este escenario después de 12 años parece nada, pero cuántas situaciones de duda, dolor y diversas emociones atravesaron mi mente, vivir esta experiencia nos sitúan en una realidad fuerte.

Ahora bien, hablar de los estudiantes que habitaron mi escuela y verlos después de varios años son motivo de alegría y sin sabores. Recontextualicemos el escenario de un aula

de clase de un “supuesto” grado segundo, generalmente podríamos pensar en un grupo de 30 a 40 estudiantes con edades entre 7 y 10 años con un mismo objetivo, sería lo ideal algo homogéneo y fácil de llevar, pero no es así en la escuela La Paulina, sede La Barca Cautiva.

Aún recuerdo mi primer día allí, el grupo segundo estaba conformado por los niños de preescolar, primero, segundo y tercero un primer tropiezo para mí y una primera duda: ¿Qué voy a hacer con tantas particularidades? El segundo tropiezo estaba marcado por aquellas situaciones que llamamos dificultades: Alumnos extra-edad con intereses diferentes.

Dificultades de aprendizaje. Un grupo marcado por la muletilla de los difíciles, los necios, desadaptados. Y con estas apreciaciones viene la segunda duda: ¿Qué hago yo acá? fueron muchas las dudas, temores, sin sabores y fortalezas, el poder superarlos se hace necesario, pero no lo hice desde las grandes corrientes existentes, lo enfrenté desde el reto personal, ¡yo soy capaz, este lugar me necesita, no debo darme por vencido!

Para poder enfrentarme a mis temores fue necesario sentirme parte de la película es decir de la realidad, del entorno, aquel que un día me abrió sus puertas y al que yo llegué en busca de un bien personal.

4.1.2.2 Estudiantes que enriquecieron mi labor docente

Relacionando mi labor docente con el río de la vida, hago una analogía con los troncos, remolinos y piedras que a veces en el río se encuentran a su paso y lo asocio con los estudiantes que de una u otra manera marcaron mi labor docente, por lo tanto, fueron para mí un reto, a continuación, les mencionaré algunos de ellos.

Al iniciar mi carrera docente al igual que los obstáculos en un río como piedras, troncos y remolinos, me encontré con piedras, iniciando me tropecé en el aula con un niño, mejor adolescente, que ya tenía extra-edad para el grado segundo, 14 años con discapacidad auditiva, el cual, no manejaba la lengua de señas colombiana y yo como docente tampoco.

De la misma manera que uno se tropieza con una o varias piedras en el transcurso del río, esto fue un reto para mí, puesto que la comunicación entre los dos era casi nula porque él manejaba unas señas que había adquirido empíricamente con su entorno más cercano, familiares y allegados; por tal motivo, así como el choque con una piedra se dificultó la comunicación y esto se convirtió en un desafío para mí.

Con este adolescente carecí de herramientas didácticas, debido a que estaba novato en mi labor, no fluía armoniosamente como el agua de un río y me limité solamente a enseñarle a escribir su nombre, luego le enseñé a escribir el de su mamá y su papá, además de instruirlo en operaciones básicas como las sumas (sin llevar) y restas (sin prestar) pasando piedras tras piedras.

Siento que con este estudiante me faltó hacer más, como era adolescente y sus hormonas comenzaron a despertar en él otros intereses, consiguió un celular y generaba indisciplina en el aula de clases, viendo escenas obscenas en éste y causando malestar en los estudiantes pequeños, siendo otra piedra a lo largo del camino; por tal motivo se llamó a su acudiente, su madre, para ponerle el caso en contexto, la señora dijo que para evitar problemas ya no lo iba a enviar más a la escuela. Este es un hecho que me marcó, por lo tanto, no insistí para que lo enviara, simplemente lo sentí como un alivio, por así decirlo, porque se me mitigaba un poco la carga en mi labor, ya que no tendría que hacer trabajo extra con él, entonces eso me causó remordimiento por mucho tiempo.

También tuve otro obstáculo como los troncos que se encuentran a lo largo de la afluyente y no dejan seguir la corriente con normalidad, en este caso me refiero a una niña la cual presentaba dificultades para el reconocimiento de letras, escritura y lectura, esta igualmente fue un desafío, dado que había pasado por varios docentes y según éstos no pudieron avanzar con ella por su condición, este caso fue una sorpresa como cuando golpeas un tronco de repente en el agua porque al parecer la niña lo que le faltaba era descubrir la importancia de aprender las letras, leer y escribir. El caso avanzó mucho y ella cruzó esos troncos que le impedían fluir como el agua, cuando llegan a la escuela unos computadores y la estudiante descubre gran fascinación por ellos.

Basándome en el interés que presentaba la niña con el computador y la tecnología se descargaron ciertas aplicaciones que consistían en adivinar la letra o hacer lluvia de letras, de esta manera la niña fue reconociendo más las letras, de igual forma fue aprendiendo algunas sílabas y fue identificando algunas palabras; una hermana le regaló un celular y a través de las redes sociales despertó más su interés en aprender a leer y escribir de tal manera que en menos de dos meses ya leía y escribía fluidamente, esto fue algo asombroso para mí; asimismo cuando tropiezas con este tipo de obstáculos y rápidamente la misma corriente del río te libera porque la aparente condición que tenía con relación a la lectoescritura

desapareció como por arte de magia, entonces me marcó y me dejó de lección que hay que demostrarle y buscarle el interés a los estudiantes para que descubran los conocimientos que uno quiere transmitir, le vi la importancia y de esta manera fue que la niña pudo superar ese impase.

El transcurso del río se asemeja a los múltiples remolinos que atragantan todo a su paso y a lo largo de él, ese primer remolino se dio cuando tuve un estudiante con una presunción de discapacidad cognitiva, el cual presentaba dificultad en los procesos de aprendizaje por su condición evidente, la estrategia que utilicé al igual que la fuerza con la que los remolinos generan movimiento fue encargarle ciertos roles que denotaban algún grado de responsabilidad, esto lo motivaba mucho y logra responsabilizarse de las tareas asignadas; por ejemplo era el presidente del comité del medio ambiente, ésta tarea la desempeñaba mejor que nadie, puesto que le ponía el entusiasmo e interés para desarrollar dicha actividad, siempre estaba pendiente de que no tiraran basura en el suelo y que la depositaran en las canecas, además que no maltrataran las plantas y animales, estaba atento de echarle agua a las plantas que teníamos en un jardín y de esta manera le tomaba más amor al estar en la escuela; también se le asignaba el rol de mantener la disciplina del salón, estar atento a en clases y en los descansos que sus compañeros se mantuvieran en el lugar de recreación; en cuanto a lo académico le enseñé a escribir su nombre, a resolver sumas y restas sencillas, a escribir el nombre de la mamá, papá y a que se aprendiera su documento identidad entre otras cosas, pero lo que llama más la atención es que cuando se le entregaban actividades diferentes al grado que se cursaba que era cuarto y se le implementaban actividades diferenciadas por su condición, él exigía que se le entregaran las actividades que tenían los demás compañeros porque él hacía cuarto y que esas actividades eran de primero o preescolar y volvía a reiterar que él hacía cuarto, entonces transcribía todo lo que se escribía en el tablero y exigía que se le calificara lo que había hecho en el cuaderno. En este caso también sucedió algo con este estudiante, como la mayoría de las actividades que se utilizaban para evaluarlo eran a través de dibujo u oral y con estas actividades mostraba avances, éste se promovía con el postulado del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) de la institución como una promoción social y de esta manera se graduó en el grado quinto, sus padres decidieron no matricularlo en el bachillerato debido a la condición que representaba.

Al igual que las corrientes de un río, me volví a tropezar con piedras, en este caso un poco más fuerte o más duro ya que esta piedra era más grande y pesada, me refiero a un niño que de un momento a otro cambió su comportamiento, él era extrovertido con un desempeño académico sobresaliente bastante amistoso, le gustaba relacionarse mucho con sus compañeros de aula y con los compañeros del resto de la escuela, en cierto periodo después de las vacaciones de octubre llegó tímido y nervioso; todo lo asustaba, ya no participaba en clases como antes, no se relacionaba con los compañeros, tuvo un cambio bastante drástico el cual me encendió las alarmas de que a este niño le estaba pasando algo en su vida, debió acontecerle algo porque lo que le estaba pasando no era habitual y se percibía cambio extremo, al igual que un choque con una piedra gigante en el transcurso del camino este fue enorme hasta el punto que quise indagar ganándome la confianza de él en primer lugar para ver si me contaba lo que le había sucedido o porque se sentía así, por qué no quería participar y jugar con los compañeros, pero no me fue posible, por eso mandé a buscar a su acudiente en una segunda instancia (como un tronco que pega en una piedra por segunda vez para poder salir de donde está atascado) y le conté el cambio que el niño había tenido, la mamá no le dio la mayor importancia, le recomendé que lo llevara al médico para que éste lo remitiera al psicólogo pero la mamá nunca lo hizo, al ver que la mamá no le dio importancia llamé al padrastro como tercer golpe para seguir la corriente y le conté la situación que estaba viviendo el niño en la escuela y tampoco le dio relevancia antes bien expresó una frase que a mí no me gustó personalmente diciendo de que “el niño lo que tenía era un capricho” y argumentando que eran bobadas del niño y que debe aprender a hacer un hombre puesto que esto no lo iba a llevar para ningún lado, que eso eran bobadas de él. El estudiante siguió siendo sobresaliente académicamente, pero siguió cada vez más retraído socialmente, se asustaba con casi todo y estaba nervioso; entonces todo esto me marcó porque no pude hacer que el niño tuviera esa confianza de contarme lo que posiblemente le estaba sucediendo y tampoco encontré apoyo en su núcleo familiar como cuando no se pasa un rápido (de agua) exitosamente, fue algo que desafortunadamente no pude descifrar en su momento. En la institución no tenemos docente de apoyo ni orientador, por eso el niño no pudo tener una ayuda psicológica y tampoco me gané su confianza para que me contara por qué ese cambio o que le sucedía.

El siguiente año por cuestiones de cambio de domicilio de los papás se lo llevaron para otra escuela, al cabo de 4 años estando en noveno regresó a la vereda, al igual que una cascada que se encuentra después de los raudales en el transcurso del río, en caída libre y sin forma de redireccionar la corriente para evitar tan duro golpe. Fue algo que marcó mi vida y le dio un duro golpe así como se asemeja una caída tan extraordinaria como lo es una cascada, siendo el momento en que el niño ya adolescente toma la fatal decisión de suicidarse cuando regresaron de vacaciones a la vereda y esto a mí también me marcó porque siento como ese remordimiento que pude hacer algo más allá, de pronto hablar con el bienestar familiar, pero desafortunadamente en el entorno en que laboro uno tiene que cuidarse a veces de ciertas situaciones por evitarse problemas personales, debido a que trabajo en una zona de conflicto.

En ese momento no conocía el término de discapacidad psicosocial, ya que tengo un poco de conocimiento al respecto creo que el niño podría presentar esta condición, creo que por algún evento que le sucedió que lo traumatizó de tal manera que lo llevó al suicidio lastimosamente, que duro golpe fue para mí esa caída libre desde esa altura, por lo que fue un fuerte impacto para mi vida personal y sobre todo laboral en mi quehacer docente.

4.1.2.3 Una dulce experiencia... reconociendo la diversidad a través de acciones interculturales

Cada una de las experiencias vividas permite que las personas construyan su historia, esas historias que al recordarse son el resultado de múltiples sentimientos y emociones.

Para dar paso a este apartado es necesario reconocer el territorio y su contexto escolar. Llegar a La Barca Cautiva no era lo que esperaba, siempre soñé con quedarme en la región Atlántica a la que pertenezco, pero los planes cambian y el reto aflora. Hoy sé que este lugar se quedó en mí y en correspondencia yo me quedé en él. Es decir, poder reflexionar sobre las complejidades vividas, los intereses personales, el desarraigo, la interacción intercultural, la nueva profesión y las contradicciones de lo que se quiere y lo que se logra, es permitirme reconocer la capacidad de resiliencia al enfrentarme a esta nueva comunidad rural aceptando las adversidades, pero también se estableció en mí la urgente necesidad de transformar mi pensamiento que se hallaba un poco cerrado y confuso para dar paso a las acciones que

posibilitaban construir un entorno de paz, justicia y desarrollo sostenible al interior de la escuela y en relación con cada uno de mis estudiantes, quienes al fin y al cabo se vincularon a esta nueva etapa de mi vida.

Con mi llegada a Valdivia (Antioquia) pude analizar diversas condiciones y afectaciones a nivel comunitario como lo son la pobreza, la presencia de actores pertenecientes al conflicto armado y su lucha territorial para mantener los negocios del narcotráfico que sostienen a algunas de las familias del sector y las diversidades presentes en la comunidad educativa. Así mismo las características culturales presentes en el entorno, que se manifestaban por medio de la interacción constante de las regiones que allí convivían y se mezclaban con el encuentro entre paisas, costeños, venezolanos y otros, nos llevaban a pensar en la oportunidad de aprovechar esta situación de diversidades que tendrían como punto de encuentro la escuela y el intercambio de experiencias que los niños vivían, desde allí nace la necesidad de explorar posibles estrategias de acción y transformación social partiendo de la escuela, nuestro espacio de interacción y acción, tratando de encontrar un intercambio constante de transformaciones y contribuciones a la construcción de una convivencia pacífica y equitativa en estas zonas rurales diversas y conflictivas.

Personalmente reconozco que esta experiencia desafiaba mi comprensión y sensibilidad frente a lo complejo de habitar e interactuar con esta nueva realidad social que comenzaba a vivir, pero también me llenaba de esperanza el poder buscar un espacio o acción que nos congregara y permitiera fortalecernos desde las diferencias, pero a su vez este debería ser un espacio encaminado a la dinámica escolar y al apoyo de las prácticas de aula. Con mi llegada al Centro Educativo La Paulina pude darme cuenta del valor del trabajo en equipo. Fue entonces cuando descubrí el poder de la colaboración entre colegas.

Al unir fuerzas con mis compañeros, encontré un espacio donde la creatividad florecía y las soluciones innovadoras se materializaban. Juntos, analizamos las fortalezas y desafíos de nuestros estudiantes, intercambiamos ideas y desarrollamos estrategias que se ajustaban a las singularidades de cada niño y niña. La experiencia de trabajar en equipo no solo enriqueció mi práctica docente, sino que también fortaleció la comunidad educativa en su conjunto. A través del diálogo abierto y la colaboración constante, cultivamos un ambiente de apoyo mutuo donde la excelencia académica y el bienestar emocional de nuestros estudiantes eran prioridades compartidas.

En nuestro equipo cada voz tenía valor y cada perspectiva enriquecía nuestra comprensión colectiva del proceso educativo. Desde las discusiones en las reuniones de planificación hasta la implementación de actividades en el aula, cada momento fue una oportunidad para aprender unos de otros y crecer juntos como profesionales. De esta manera fuimos concibiendo el Festival del Dulce, un espacio donde las diversas identidades culturales, sus prácticas y formas de vida, se entrelazaban para dar identidad a nuestro entorno sin olvidar, la pluralidad étnica, lingüística y cultural que se daba desde el tejido social y desde los espacios familiares que más nos unían, las costumbres y el compartir de sabores de diferentes lugares, para dar paso a una propuesta intercultural propia de la escuela que apoyaba la diversidad.

El proyecto del Festival del Dulce consistía en formar grupos de padres de familia y estudiantes, de tal manera que quedaran integrados por la gran diversidad cultural, con el objetivo de que se viviera una interculturalidad entre costeños, paisas, venezolanos y chilapos (una mezcla cultural entre paisas y costeños), que conllevara a mejorar las relaciones interpersonales y una sana convivencia; también mejorar las habilidades de los estudiantes en cuanto a clases de textos y en resolución de situaciones problemas en matemáticas. Todo esto a través de la fabricación de dulces característicos o representativos de las diferentes regiones de procedencias de los diferentes integrantes de cada grupo. La idea era que se enseñaran entre sí a preparar dichos dulces, los estudiantes debían escribir la receta, que es un texto instructivo, también un texto informativo donde establecieran las características medicinales y nutritivas de los principales ingredientes de cada dulce. Así mismo en matemáticas se les colocaban situaciones problemas que involucraran los costos de los ingredientes, valor de cada dulce para obtener una ganancia, entre otras cosas.

La idea ya estaba en el aire, era el momento de darle forma con prácticas escolares que involucraran a toda la comunidad. El llamado a las familias fue de suma importancia, porque eran ellas quienes con su conocimiento gastronómico darían el toque dulce de festividad, por su lado los niños tenían tareas asignadas todas dirigidas a este proyecto, desde el lenguaje se orientaron la construcción y comprensión de los textos informativos e instructivos al recrear carteles, recetas y ofertas. Desde las matemáticas daban vida a los algoritmos de suma, resta y multiplicación, por medio del desarrollo de problemas matemáticos que buscaban hablar de gastos, cantidades y ganancias. Poco a poco fue

necesario hablar de las acciones de emprendimiento y proyección al pensar en costos y organización de los espacios destinados al evento cultural. En sociales comenzamos a destacar las características propias del territorio y su vinculación con personas que llegan a enriquecernos con nuevas experiencias, hablamos de la economía, los productos y las actividades que a ellos los unían en sus antiguas escuelas.

El día esperado llegó, todo estaba listo, aquí todos éramos iguales y buscábamos el éxito de este festival. Nos integramos también a la realización de eventos deportivos de fútbol, canto y juego. Cada dulce recreaba la cultura y riqueza que nos permitía olvidar por un instante la mala racha y sin sabor de la presencia y actividad de grupos armados que habitaban la región cuyo único fin era el cultivo de hoja de coca. Estos grupos ejercen una influencia significativa en la dinámica social y política de la región, marcando no solo la economía local, sino también imponiendo sus propias reglas y estructuras de poder, aun así, al finalizar el día el sabor de éxito continuaba en la alegría de todos los maestros, estudiantes y padres recordando los sabores, el intercambio y el aprendizaje. Durante varios años más este festival se continuaba haciendo porque la misma comunidad lo pedía, le dio un valor significativo asumiéndolo como propio. Gracias a su éxito se generó un cambio de la actividad de la escuela y pasa a convertirse en un espacio a nivel institución dando origen a las fiestas institucionales. Evidentemente, de este festival queda el dulce recuerdo, ya que fue un espacio que le devolvió vida, comunidad, interacción y amor a la escuela.

Anteriormente mencionaba también las afectaciones del entorno, aquellas condicionan los estilos de vida de las familias, creo que es necesario identificarlas, pero no quedarnos en lo que ello representa sino más bien, en generar una pequeña reflexión de las condiciones de vida de nuestros estudiantes, los maestros y de la escuela quien está en medio del conflicto, pero que conserva la esperanza de formar ciudadanos competentes para un mejor mundo.

Nuestros estudiantes conviven día a día con las condiciones reales de este entorno, es posible que hayan sido testigos de las difíciles situaciones en las que viven, asumiendo que su vida diaria hace parte de estas condiciones, pueden darse cuenta que se enfrentan a situaciones tales como: la pobreza, la falta de acceso a servicios básicos como educación y salud, así como la presencia constante de la violencia y la intimidación, estas realidades afectan profundamente su calidad de vida y en ocasiones deben verse sometidos a los toques

de queda declarados por estos grupos. Además, el conflicto armado impone restricciones a la movilidad y a las actividades cotidianas de las personas, generando un clima de temor e incertidumbre. La presencia de grupos armados ilegales no solo representa una amenaza directa para la seguridad de los habitantes, sino que también distorsiona las relaciones sociales y afecta la cohesión comunitaria.

En este contexto, la convivencia se ve desafiada constantemente. Por un lado, existen dinámicas de solidaridad y apoyo mutuo entre quienes se encuentran en la comunidad haciendo frente a las adversidades. Por otro lado, la presión y la coerción ejercidas por los grupos armados pueden generar divisiones y conflictos internos dentro de la comunidad.

Como vemos nuestros niños se enfrentan de forma constante a diversas situaciones por ello debemos brindarles múltiples oportunidades para el aprendizaje, generar herramientas y estrategias que les permitan aprender más y mejor, crear sensibilidad frente al sentir del otro, pero sobre todo propiciar avances hacia el futuro. En este espacio el éxito depende de nuestra apertura, búsqueda y trabajo en equipo.

4.1.2.4 Viajando por el conocimiento, una reflexión constante de la formación y transformación del aprendizaje

Al hablar del proceso educativo es necesario reconocer que esta acción social de aprendizaje requiere de una constante retroalimentación del saber y del conocimiento del medio, además de las acciones de interacción con quienes aprenden. Para asumir este proceso de mi campo formativo y convertirme en un profesional de la educación, me fui integrando en el viaje de convertirme en educador, cada etapa formativa representa una pieza fundamental que contribuye al desarrollo profesional y personal. Es por ello que considero necesario dar lugar a cada momento vivido buscando explorar y reflexionar sobre las distintas fases de mi formación para poder llegar a la licenciatura de básica primaria. Inicialmente es valioso resaltar mis experiencias en la escuela normal, siguiendo con los aprendizajes adquiridos en la universidad, y culminando con las capacitaciones adicionales que han enriquecido mi preparación para la labor ejercida.

La escuela normal representó para mí el despertar de una vocación. Fue en sus aulas donde descubrí la pasión por enseñar y la importancia de la educación en las etapas iniciales

de la vida. Aprendí que ser maestro es mucho más que impartir conocimientos; es ser guía, modelo a seguir, y a veces, hasta un segundo padre o madre para nuestros estudiantes.

Los fundamentos pedagógicos que adquirí, tales como teorías del aprendizaje, desarrollo infantil y planificación educativa, se convirtieron en las herramientas esenciales para mi futuro profesional. Las prácticas docentes, aunque desafiantes, me llevaron a enfrentarme a la realidad educativa, comprendiendo la diversidad de estudiantes y la importancia de los métodos de enseñanza para alcanzar una educación inclusiva y equitativa.

Es importante reconocer que pasar de la práctica al ejercicio en pleno no fue fácil, es aquí donde el apoyo e interacción con los docentes en ejercicio me permitió adquirir mayor seguridad e implementar nuevas acciones para buscar estrategias de aula con resultados significativos, para esta parte recuerdo que al llegar a La Barca Cautiva los niños tuvieron conexión con mis métodos de enseñanza adoptando hábitos positivos para la convivencia y el alcance de los logros, así mismo las conversaciones con los niños durante los descansos fueron acciones de retroalimentación positiva por parte de mis compañeros quienes resaltaban los cambios positivos asumidos por el grupo como resultado de los deseos de aprender. También en esta etapa se daban acciones de auto aprendizaje para poder orientar a mis estudiantes, en especial a aquellos que presentaban dificultades, aunque para esta época no era muy evidente la inclusión pues desconocíamos las diferentes condiciones y sus características, además de posibles acciones.

Al avanzar en mi formación docente inicio la aventura universitaria, mi horizonte frente a los procesos de aprendizaje se ampliaron como un abanico de posibilidades donde el DUA, la inclusión, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y otros elementos que dan una ruta con mayores posibilidades para que todos nuestros estudiantes pudieran acceder al aprendizaje, es aquí, donde mi visión sobre la enseñanza requiere ejercer acciones y replantearse para dar apertura a nuevas posibilidades. La universidad me ofreció un espacio para profundizar en los conocimientos pedagógicos y, a la vez, explorar nuevas áreas del saber que enriquecerían mi práctica docente. Los diferentes cursos dan un aporte valioso, entre ellas cognición, inclusión, diversidad, además de las didácticas que abrieron nuevos caminos de exploración, comprensión, asociación y desarrollo, de esta manera pude visualizar nuevas herramientas con múltiples oportunidades para facilitar el aprendizaje en un mundo en constante cambio.

La interacción con compañeros y profesores de diversas especialidades amplió mi perspectiva y entendimiento sobre los retos actuales de la educación. Los proyectos de investigación e innovación educativa en los que participo me permiten aplicar la teoría y práctica en escenarios reales, preparándome para una enseñanza que va más allá del aula tradicional.

En este proceso de mi educación universitaria se hace más reflexiva mi postura en el aula de clase, considero la necesidad de buscar nuevas herramientas para la enseñanza a partir de estrategias como lo es el DUA. Evidentemente en la actualidad se hace necesario pensar con mayor conciencia en la manera como construimos nuestras clases, enfocándonos en los estilos y ritmos de aprendizaje de nuestros niños, teniendo en cuenta los dispositivos de aprendizaje y las necesidades comunitarias, sin dejar a un lado los lineamientos brindados por el MEN. Gracias a las nuevas políticas educativas de inclusión y diversidad nace la necesidad de replantearnos y pensar en nuestros estudiantes y sus necesidades reales, que nos invitan a brindar una mejor educación y reconocer en ellos sus fortalezas.

Reconociendo que el aprendizaje es un proceso continuo, he complementado mi formación con capacitaciones específicas que responden a las necesidades actuales de la educación. Desde cursos sobre educación virtual y herramientas digitales hasta seminarios sobre educación emocional y enfoques pedagógicos modernos, cada capacitación ha sido un peldaño más hacia la excelencia educativa.

Estas experiencias me han dotado de un conjunto de herramientas prácticas para enfrentar los desafíos de la educación moderna, permitiéndome diseñar estrategias didácticas innovadoras que motivan y fomentan el aprendizaje significativo en mis estudiantes.

Cada etapa de mi formación ha sido esencial en la construcción de mi identidad como docente. Desde los sólidos cimientos pedagógicos de la escuela normal, pasando por la profundización y expansión de conocimientos en la universidad, hasta las capacitaciones que me han permitido estar al frente de las innovaciones educativas, he ido moldeando mi visión de la enseñanza.

En esa búsqueda de conocimiento surgen también muchas dudas y críticas a las políticas educativas actuales, todo no es mágico, no es tan fácil y la ausencia de las autoridades competentes también nos llenan de impotencia. Una de estas acciones son el reconocimiento de la realidad en el aula, la exigencia de un número determinado de

estudiantes nos condiciona y nos llevan a pensar en la deserción y en la poca calidad solamente para dedicarnos a contenidos sin sentido, además la falta de materiales didácticos, tecnológicos e innovadores apuntan a prácticas repetitivas.

Así mismo la ausencia de los profesionales de apoyo en las áreas rurales es mucho más evidente, de esta manera la falta de una orientación oportuna y pertinente nos lleva a repetir errores en busca de resultados positivos. No podemos dejar a un lado la ignorancia o poca aceptación de las familias que aún llaman de maneras inadecuadas a los niños que presentan barreras en sus procesos de aprendizaje y son rotulados como: “el bobo, el perezoso, el cansón, el necio” entre otros, ya que ellos aún se resisten al reconocimiento de la diferencia.

Considero que el MEN en búsqueda de la inclusión causó un choque entre todos los miembros educativos, ya que al eliminar las aulas de apoyo y vincular al aula regular a los niños con discapacidad creó nuevas barreras en el entorno entre maestros y estudiantes, ya que el desconocimiento nos obligó a cometer errores que posteriormente se verían reflejados en las pruebas externas y los desempeños institucionales, a manera personal las capacitaciones y orientaciones deben darse antes de cualquier situación futura para minimizar los riesgos.

En este punto creo que el apoyo de nuestros pares ha sido muy importante, desde el centro educativo al que pertenezco la valiosa labor de la maestra Ana Suárez al enfrentarse a una estudiante con discapacidad auditiva, no solo la sacó a ella de su zona de confort, sino que nos brindó a todos la oportunidad de conformar grupos de estudio, para luego promover el comité de inclusión escolar que requería el apoyo de profesionales en la construcción de los PIAR y la planeación desde el DUA y el Programa Todos a Aprender (PTA).

Puedo decir que hemos mejorado, pero aún hay mucha tela que cortar y caminos por recorrer para garantizar mejoras en el sistema de educación.

Como futuro educador de básica primaria, estoy comprometido con el desarrollo integral de mis estudiantes, buscando siempre ser un facilitador de sus aprendizajes y un promotor incansable de sus sueños. Este viaje formativo no solo ha enriquecido mi conocimiento y habilidades, sino que también ha fortalecido mi vocación y mi compromiso con la educación.

4.1.3 *Relato de vida. Kelly Caterine Ramírez Cossío*

4.1.3.1 Un viaje de docente y estudiante

En el silencio de una pequeña habitación compartida con una de mis hermanas, se empezaba a tejer el río de mi vida, nací en un hogar humilde, desde muy pequeña mis padres me enseñaron el valor del esfuerzo y a luchar con determinación por mis sueños.

Mis años de estudios estuvieron marcados por muchos desafíos, ya que pase por momentos de incertidumbre, donde realmente no sabía que quería para mi vida. Tras dos años de estudios en el ciclo complementario de la Normal Superior del municipio de Tadó en el departamento del Chocó, me gradué como docente de básica primaria. Sin embargo, para ejercer mi profesión, tuve que salir de mi tierra natal (Tadó- Chocó) en busca de nuevas oportunidades. Así fue como en enero del 2009 llegué a Urabá, al municipio de Necoclí, solo después de 7 meses logré ingresar a la docencia.

El río de mi vida me ha llevado no solo a recordar todo lo que he tenido que vivir para poder estar donde estoy en este momento, sino que también me ha ayudado a proyectarme un presente en el cual con mucho esfuerzo y dedicación quiero construir. Al momento de iniciar a dibujar mi propio río me siento frente a una hoja en blanco no sé cómo empezar, ya que no tengo y me he dicho a mí misma que no poseo las habilidades para dibujar, así que llego hasta donde el profesor de artística para que él me ayude a dibujar mi río de la vida, un río que ha estado lleno de muchos obstáculos, amor y desaciertos.

Mi vida ha sido como un río que fluye constantemente, lleno de obstáculos y cambios. Cada etapa y desafío en mi carrera docente me ha llevado a reflexionar sobre mi presente y a proyectar un futuro lleno de esfuerzo y dedicación. La vida docente es dinámica, impredecible y de constantes transformaciones, pero sus corrientes me evocan la certeza de establecer mis metas y motivarme a trabajar en ellas.

4.1.3.2 El comienzo, el nombramiento

El 24 de agosto del 2009, mientras estaba en la secretaría de educación firmando una provisionalidad, mi madre me llamó desde el Chocó para contarme que me había ganado el concurso de méritos docente. Fui nombrada en provisionalidad como docente de básica primaria en la Institución Educativa Rural Monseñor Escobar Vélez, en San Juan de Urabá.

Luego de un mes de estar en esta institución la Secretaría de Educación, me traslada para el Municipio de Carepa en la Institución Educativa Luis Carlos Galán, donde trabajé con el área de español para los grados séptimos.

La asignación de esta área me tomó por sorpresa, fue inesperado. Para enfrentar este reto que ahora la vida me ponía, tuve que hacer sinergia con la docente titular, quien me guió y apoyó para poder desempeñar esta nueva labor que se me asignaba: dar clases de español en el grado séptimo. Aunque en la normal me preparé para trabajar hasta el grado noveno no me sentía completamente segura, esta experiencia me enseñó a enfrentar retos imprevistos y a crecer como docente. Si bien fue retador sentí que al mismo tiempo era enriquecedor, en este nuevo caudal del río de mi vida descubrí que tengo las capacidades de enfrentar retos en mi vida y en el mundo laboral.

Además de haber vivido la experiencia de trabajar un área tan importante y sobre todo con adolescentes, que no es lo mismo que trabajar con niños más pequeños, tuve que aprender a planear y ejecutar en el área y para un grupo etario diferente al que estaba acostumbrada, es algo que me exigió un poco más de compromiso, responsabilidad y actualización, me exigió leer e indagar.

En el 2010 me pasan de la básica secundaria a la básica primaria. Me dan el grado segundo, alrededor de 40 estudiantes donde me desempeño como docente de aula, en esta institución se organizaban las clases por CDA (Comunidades de Aprendizaje). Recuerdo que ese año me pasó algo memorable en el área de matemáticas, pues me encuentro que los niños llevaban como material de apoyo un ábaco, y no estaba familiarizada con el uso de ese material, lo utilizaban para facilitar la realización de operaciones básicas, especialmente las sumas. Para poder realizar el trabajo con este material didáctico pedí a una de mis compañeras que me explicara cómo debía utilizar este material, en otras palabras, no sabía cómo se realizaba una clase con dicho material, desconocía que por medio de esta herramienta de conteo los estudiantes adquieren habilidades para realizar sumas, restas, multiplicaciones, divisiones con facilidad y que además se podía trabajar el valor posicional de números. Así que esta fue una nueva experiencia para mí, aprendí algo nuevo y fue de gran valor y aporté el conocimiento que obtuve gracias al apoyo de mi compañera.

El río de la vida, el cual está representado en la imagen que se ve a continuación, destaca cada uno de los momentos de mi vida en diferentes etapas y circunstancias que he

vivido y enfrentado. Este río no solo representa mi vida laboral, sino que también, evoca mi niñez, pues crecí en la orilla de dos ríos; el río San Juan y el río Mungarrá. A lo largo de la vida he tenido dificultades, altibajos, alegrías y tristezas, el río representa movimiento, renovación. Con la creciente hay un nuevo caudal, nuevas experiencias, crecimiento personal y laboral

La siguiente imagen es una pintura realizada por el profesor Neison Abadía, docente de artística de la Institución Educativa José María Muñoz Flórez del municipio de Carepa, sobre la pintura del río se observan imágenes de las diferentes instituciones de las cuales he sido parte.

Figura 4. Navegando por el río de la vida



Este río me hace reflexionar y me permite ver que todo en la vida pasa, nada se queda quieto o estable, que el trasegar de la vida es como el agua del río, se mueve, se renueva y trae nuevas cosas por aprender, cambiar y mejorar.

4.1.3.3 Línea de tiempo: navegando por mis experiencias laborales.

En 2009, ingresé al sector público como docente en provisionalidad en la Institución Educativa Rural Monseñor Escobar Vélez. Un mes después, la Secretaría de Educación me trasladó a la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Carepa, en la subregión de Urabá, donde laboré durante ocho meses como docente de aula en el grado segundo.

De 2010 a 2016, pasé a la Institución Educativa Rural Tulapita en el municipio de Necoclí, en periodo de prueba, en esta permanecí como docente de aula por seis años. Por voluntad propia, decidí solicitar ante la Secretaría de Educación Departamental un traslado al municipio de Carepa, el cual se me otorgó.

Cuando laboré en la Institución Educativa Rural Tulapita en 2014, tuve la oportunidad de trabajar con una docente que introdujo el concepto de inclusión en mi vida profesional. A partir de entonces, comencé a explorar y comprender más sobre este concepto y su aplicación en la educación.

En 2017, comencé a laborar en el Centro Educativo Rural 25 de Agosto, donde permanecí un año como docente de básica primaria. Allí me encontré con un estudiante que tenía talla baja y una discapacidad física. Sin embargo, la institución no contaba con el apoyo adecuado para él.

De 2018 a 2020, regresé al municipio de Necoclí, a la Institución Educativa Rural El Mellito, donde laboré durante tres años. En 2018, se me asignó el grado primero. Durante ese año, recibí a un estudiante con múltiples diagnósticos y con experiencia de haber sufrido violencias de distintos tipos. Aquí comenzó nuevamente mi batalla por dar lo mejor de mí y no quería que el niño se sintiera excluido y/o vulnerado en sus derechos. El niño académicamente no tenía buen rendimiento escolar, no terminaba las actividades, su participación en clase era baja y no tenía el suficiente acompañamiento familiar. Era un niño muy talentoso para el baile, así que traté de hacer un pequeño trabajo desde ahí. Sin embargo, fue algo difícil y complicado porque, aunque se contaba con un docente orientador en la institución, este no desempeñaba su función como debía ser ya que no se apropiaba de los casos.

En 2021, me trasladé al municipio de Carepa a la Institución Educativa José María Muñoz Flórez, donde me desempeño como docente actualmente. En esta institución

inicialmente me asignaron el grado segundo, para mi sorpresa. Sin embargo, la diferencia entre el segundo urbano y el rural era tan grande que enfrenté diversos desafíos en el aula, ya que dentro de una misma aula se encontraban estudiantes con extra-edad, con niveles de repitencia, entre muchas otras dificultades. Lo primero que hice y sin saber que así se llamaba fue una caracterización en la que escribí cómo eran mis estudiantes, qué les gustaba hacer, qué es lo que más les agradaba, luego me reuní con los padres de familia y me di cuenta que, en efecto, la gran mayoría de estos acudientes eran personas analfabetas.

Luego, también en el 2021, me asignaron los grados quintos. Aquí evidenció la complejidad de lo que significa trabajar con niños y niñas con discapacidad. El reto allí no solo eran los estudiantes sino también los con padres, madres y/o acudientes que se niegan a reconocer y aceptar que sus hijos tienen algún tipo de condición.

En 2022, asumo el grado primero. Un grupo con alrededor de 37 estudiantes, entre los que había una estudiante sorda. Aquí estaba bastante familiarizada con el tema de que a los estudiantes que presentan alguna o algunas discapacidades, lo primero que se debe hacer es solicitarle a la familia el diagnóstico y en caso de que la familia no lo tenga es mi deber reportarlo a la docente de apoyo y trabajar de la mano con ella para realizar un informe que se le entregará al padre de familia, en donde se le solicita llevar al niño al médico para conocer su diagnóstico y poder realizar el PIAR. Para nosotros los docentes es muy necesario e importante entender que nuestras aulas son diversas y que como docentes debemos generar un ambiente de aprendizaje inclusivo, dejando de lado los prejuicios con nuestros estudiantes.

Para mí fue un reto bastante grande encontrarme con una estudiante sorda dentro de mi aula, para ser sincera nunca me imaginé que tendría un estudiante en esta situación. Me pregunté de miles maneras ¿cómo podría comunicarme con ella? ¿cómo iba hacer para llegar a ella? ¿qué estrategias debía utilizar en mis clases para garantizarle su derecho a la educación? Poder contar con el apoyo de la intérprete con que cuenta mi institución es y fue fundamental para que me convirtiera en un apoyo para mi estudiante y no una piedra en su proceso de adaptación en este nuevo espacio. Contar con la docente intérprete permitió de una manera u otra que el proceso de enseñanza y aprendizaje de mis estudiantes fuera más estratégico e inclusivo.

En 2023, en el grado segundo, aparte de contar en el aula con una estudiante sorda, llegó a mi aula un estudiante con TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad),

otros con múltiples diagnósticos entre ellos dislexia. Aún sigo con el apoyo de la intérprete de Lengua de Señas Colombiana, aunque su presencia ya no es permanente sino itinerante igual que el de la docente de apoyo. Aun así, cuento con el apoyo de mis estudiantes en especial para acompañar a la estudiante sorda en algunas actividades. Cabe resaltar que los estudiantes participaron en el proceso de acogida de la estudiante sorda, para que ella no se sintiera excluida, además de estar siempre pendiente de querer aprender la manera de comunicarse con su compañera, a todo el grupo se le evidenciaba la necesidad de aprender a comunicarse en lengua de señas colombiana.

Es en el 2023, donde me hago la pregunta, cuando iniciamos con nuestro proyecto de grado, ¿qué tan inclusiva soy como docente?, ¿qué prácticas inclusivas puedo aplicar en mi aula o cuáles estoy aplicando? Mis prácticas inclusivas como docente de básica primaria las inicio con una observación y una caracterización en el grupo que me fue asignado, para luego comenzar a indagar y documentarme en las estrategias que puedo implementar en mi aula de clase, realizando los ajustes necesarios a mi plan de aula, clases y actividades con el fin de llegar de manera oportuna y pertinente a mis estudiantes.

4.1.3.4 La ruralidad, una experiencia de vida.

Cuando una maestra o un maestro llega a una escuela rural, se enfrenta a un mundo totalmente diferente al de la zona urbana. Allí, se viven situaciones realmente difíciles e inimaginables cuando vive en la ciudad o en el pueblo.

Una de esas cosas a las que nos enfrentamos y que son poco comunes en las escuelas urbanas es la extra-edad de los niños. Hay estudiantes que están muy grandes para los grados que cursan, tienen edades avanzadas y presentan dificultades de aprendizaje, incluyendo necesidades de fortalecimiento en lectura, escritura y operaciones básicas. Al principio, resulta muy difícil para un docente sin experiencia saber cómo suplir las necesidades de esos estudiantes y qué metodologías utilizar para garantizar su aprendizaje.

También nos enfrentamos a otra situación muy común: la repitencia de grado en los niños. Me tocó comenzar a indagar con los niños y padres de familia por qué los niños perdían tanto el año o se retiraban sin terminarlo, para luego volver a comenzar el mismo año escolar. Además, tuve que examinar qué falencias existían que no les permitían alcanzar los objetivos propuestos para el grado que cursaban.

El docente en la ruralidad se tiene que enfrentar a otra gran dificultad que afecta a todos los estudiantes, ya sean de la zona urbana o rural, y son los Grupos Armados Organizados (GAO). Fue otra situación problemática que me tocó vivir en la zona rural. La mentalidad de los niños es: "Cuando yo sea grande, seré paraco porque eso sí da plata". Tocar este tema es muy complejo, ya que en nuestras aulas rurales nos toca educar a hijos, hijas de padres y familias que en muchas ocasiones tienen vínculos o hacen parte de estas estructuras. Escuchar a los niños decir estas palabras era bastante doloroso y frustrante. Se siente una impotencia y una gran tristeza, pero más doloroso era no poder hablar con las familias y hacerles tomar conciencia de que este no es el camino correcto y que ellos deben ser ejemplo y motivar a sus hijos a cambiar la perspectiva que tienen del mundo y de la vida.

Me tocó enseñar en escuelas que no tenían los espacios adecuados; no había un aula como tal, ya que se trabajaba en kioscos y casetas comunales. Quedarse a vivir en las veredas por mucho tiempo fue una experiencia única e irrepetible. No se contaba con las condiciones mínimas, como los servicios públicos. Ser docente rural implica trabajar todo el día y todos los días de la semana, comprometido de lleno con la educación de nuestros estudiantes y sus familias. Ser docente rural nos abre los ojos a la realidad de la educación en Colombia, un mundo distinto, o como se llama ahora, la Colombia profunda.

Hice un "diagnóstico" sin saber qué ni cómo. Lo primero que quise hacer fue conocer a mis estudiantes: qué les gustaba, cuán numerosas eran sus familias, con quién vivían, quiénes habían estudiado en sus familias, por qué repetían tanto el año, si habían estado en otras escuelas, a qué edad habían iniciado sus estudios. Verifiqué quiénes sabían leer, quiénes sabían escribir, qué hacían en sus tiempos libres cuando salían de clases, cuáles eran sus edades y su religión.

Con lo anterior hago referencia a que empecé a planear mis clases y actividades basándome en el contexto, realidad de mis estudiantes y no sobre teorías que quizá en muchos casos están desconectadas, descontextualizadas y que no tienen una base real, y si la tienen, no lo hacen sobre la complejidad que representa la educación rural o la educación en el campo colombiano.

"En la vereda e institución Tulapita me hago docente": en esta comunidad entendí que ser docente implica sacrificio, humildad, ser condescendiente, e incluso asumir otros roles: médico, abogado, psicólogo. Aprendí a escuchar y no hablar, a ver y callar, a sufrir los

problemas de otros, a ayudar a los demás en sus problemas, aunque nadie me ayudara con los míos. Aprendí a aceptar las opiniones de otros sobre las mías, a ser tolerante y, sobre todo, a ser una persona prudente, a respetar las opiniones de los demás, aunque considerara que no tenían la razón o que estaban equivocados según mis propios conceptos y creencias. Puedo decir que allí, en aquella institución, fortalecí mi carrera como docente y mi ser como persona.

4.1.3.5 Quiénes apoyan y desafían: encuentros con la educación inclusiva.

La educación inclusiva en Colombia plantea que todas las personas deben ser incluidas en el sistema educativo y que las escuelas deben garantizar una educación con calidad a todos los estudiantes, sin importar su género, etnia, condición socioeconómica, discapacidad y religión. El gobierno plantea que las instituciones deben transformar sus prácticas para que respondan a la diversidad de estudiantes, pero es ahí en donde vemos que la falta de recursos, las barreras geográficas, la falta de formación docente se convierten en una barrera que desafía la educación inclusiva ya que todas las falencias que tiene nuestro sistema educativo no favorecen ni mucho menos promueve y garantiza una verdadera inclusividad en nuestras escuelas.

La educación inclusiva tiene unos retos que desafían la cotidianidad de las instituciones educativas, por ejemplo, no hay una red escolar integrada y articulada con todos los servicios sociales que se requieren para brindar a todos los niños y niñas lo que realmente necesitan y anhelan para lograr autónomos dentro de la sociedad.



Figura 5. Aula de clase inclusiva

Es por todas estas situaciones que se viven dentro de nuestras instituciones actualmente y todos estos retos que tenemos que enfrentar los docentes a diario en nuestras aulas, que he tomado la decisión de convertirme en un apoyo para todos estos niños y niñas. Quiero aportar mis conocimientos y ser una maestra comprometida con esta transformación que el gobierno sugiere que hagamos desde nuestras instituciones. Mi objetivo es ser más competente académica y laboralmente para así brindar lo mejor de mí a cada uno de mis estudiantes, a mis compañeros de trabajo y a la institución donde laboro actualmente.



Figura 6. Amor a la inclusividad

4.2 Hilando entre diálogos y narraciones de maestras y maestros: tras los hilos de las prácticas inclusivas

La génesis de estos relatos se encuentra en el análisis e interpretación de las experiencias compartidas durante el desarrollo de los talleres, además en las reflexiones plasmadas en las bitácoras. Cada relato se erige sobre la base de estas conversaciones, las cuales fueron meticulosamente analizadas, primero en la búsqueda de las unidades mínimas de significado, conocidas como semas, segundo en la construcción de isotopías; estos dos momentos nos permitieron desentrañar los elementos esenciales que conforman la trama. Así, paso a paso, hilo tras hilo, fuimos construyendo las tramas, dando vida a narrativas enriquecidas por la profundidad de los diálogos y la diversidad de perspectivas.

De esta forma fuimos construyendo el objetivo dos el cual nos convocaba a recuperar las experiencias narradas por maestros y maestras relacionadas con sus prácticas inclusivas en las aulas de básica primaria.

Este es el resultado un mosaico de experiencias y reflexiones, donde cada apartado emerge como una manifestación única y auténtica del proceso colectivo de creación y aprendizaje

4.2.1 Las emociones están latentes en todo momento

En el complejo entorno escolar, las emociones desempeñan un papel fundamental en la vida del docente. Estas emociones se convierten en herramientas para que el educador tome conciencia de sí mismo al enfrentar la amplia gama de situaciones que la escuela le presenta a diario. Desde el entusiasmo al lidiar con logros estudiantiles hasta la frustración al afrontar desafíos educativos, las emociones guían las respuestas y acciones del docente en el aula.

Al considerar esta premisa, es crucial explorar cómo los docentes perciben y gestionan sus propias emociones dentro del entorno educativo. Las emociones impactan significativamente la forma en que los educadores interactúan con sus estudiantes, colegas y las solicitudes cambiantes del entorno escolar. Comprender cómo los docentes interpretan y manejan sus propias emociones puede arrojar luz sobre su efectividad en el aula y su capacidad para fomentar un entorno educativo inclusivo e intercultural.

Además, al analizar las experiencias inclusivas dentro del contexto escolar, se revela un enfoque más profundo de las emociones de los docentes. Las interacciones con la diversidad de estudiantes, la construcción de métodos que respondan a la singularidad de estudiantes y el fomento de un ambiente inclusivo pueden generar una gama amplia de experiencias emocionales para los educadores. Estas experiencias inclusivas ofrecen una oportunidad para comprender cómo las emociones impactan la práctica docente y cómo influyen en la creación de entornos educativos equitativos y acogedores.

Desde este punto de vista la maestra Claudia nos invita a reflexionar sobre el papel de las emociones en nuestras vidas. Según Claudia, "no existen las emociones negativas, son un lapso en el espacio que generan un aprendizaje", (relato de vida, Amalfi, 2023). Estas palabras nos llevan a considerar que las emociones no deben ser catalogadas como positivas o negativas, sino como experiencias que nos brindan enseñanzas y oportunidades de crecimiento personal. Esta perspectiva nos lleva a entender que las emociones, ligadas estrechamente al sentir, pueden manifestarse de diversas maneras, ofreciéndonos valiosa

información sobre nuestras experiencias y necesidades. En este sentido, cada emoción, ya sea alegría, tristeza, enojo o miedo, puede ser vista como una herramienta para comprendernos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea.

Sin embargo, las emociones no deben percibirse como obstáculos insuperables, sino como oportunidades para el crecimiento y la reflexión. Es importante que los docentes reconozcan y validen sus propias emociones, así como las de sus estudiantes, como parte integral del proceso educativo. Al hacerlo, los educadores pueden cultivar un ambiente de reconocimiento y comprensión mutua en el aula, donde cada estudiante se sienta valorado y respetado por quien es. Lo anterior se vincula estrechamente con las prácticas inclusivas y la interculturalidad en el contexto educativo al promover un ambiente de reconocimiento, respeto mutuo y comprensión intercultural en el aula, enfatizando la necesidad de promover un ambiente emocionalmente seguro y comprensivo.

En el marco de las prácticas inclusivas, este enfoque reconoce la diversidad emocional de los estudiantes y la necesidad de validar y comprender sus experiencias emocionales individuales. Al hacerlo, se fomenta un ambiente donde cada estudiante se sienta reconocido y valorado, independientemente de sus diferencias simbólicas, culturales o personales. Esto contribuye a la creación de un entorno inclusivo donde se reconoce la dignidad de cada individuo y se promueve el respeto mutuo.

En relación con la interculturalidad, el reconocimiento y validación de las emociones propias y ajenas también juega un papel fundamental. Al aceptar y comprender las diferentes expresiones emocionales arraigadas en diversas culturas, se fomenta un diálogo intercultural respetuoso y enriquecedor. Los docentes que reconocen y validan estas emociones contribuyen a la construcción de puentes entre diferentes experiencias culturales, promoviendo así una mayor comprensión y aprecio por la diversidad.

Por otro lado, el profesor Carlos, resalta la complejidad emocional que puede surgir al implementar prácticas inclusivas en el aula. Al expresar que la presencia de niños y niñas con "discapacidad auditiva en el aula ha sido muy difícil y en ocasiones desesperante a la hora de dictar la clase", (taller, Carepa, 2023), ¿Que será lo difícil para este profe? ¿acaso será la falta de experiencia previa o de formación específica en la enseñanza a estudiantes con discapacidad auditiva lo que le genera frustración y desafíos adicionales al profesor.?

Además, Carlos, resalta que: “resulta incómodo ver que el niño o la niña no entiende y termino desarrollando la clase como si fuera parte del resto del grupo” (taller, Carepa, 2023). ¿Por qué será la incomodidad del profe? ¿será por qué no maneja una lengua de señas? La comunicación puede requerir el aprendizaje de un nuevo conjunto de habilidades, como la lengua de señas o el uso de tecnologías de asistencia en el aula tales como lectores de pantalla, teclados virtuales, programas de reconocimiento de voz y muchas más que son de ayuda en el aula para estudiantes, en este caso, con discapacidad; lo que representa una curva de aprendizaje significativa para el profesor y la necesidad de adaptar su metodología de enseñanza y materiales educativos para garantizar la accesibilidad en el aula proporcionando así una educación inclusiva

Es así como el profesor Carlos pone de manifiesto el impacto emocional que puede surgir al enfrentar los desafíos asociados con las prácticas en la educación inclusiva. Esta afirmación destaca cómo las prácticas inclusivas no solo involucran aspectos pedagógicos y metodológicos, sino que también están intrínsecamente ligadas a las emociones de los docentes y demás actores educativos.

La experiencia compartida por Carlos recalca la importancia de considerar las dimensiones emocionales al abordar las prácticas inclusivas en el entorno educativo. Las emociones desencadenadas por los desafíos y logros asociados con la inclusividad pueden influir significativamente en la percepción, actitudes y respuestas de los educadores. Este testimonio nos invita a reflexionar sobre cómo las prácticas inclusivas no solo impactan a los estudiantes, sino también a todo el entorno educativo, resaltando la necesidad de brindar apoyo emocional y herramientas para el manejo efectivo de estas experiencias.

Cuando el profesor Carlos expresa: “termino desarrollando la clase como si fuera parte del resto del grupo”, es aquí donde nos preguntamos: ¿dónde están las prácticas inclusivas? ¿Estamos teniendo, acaso, una educación inclusiva o excluyente cuando se termina de desarrollar la clase sin tener en cuenta esa heterogeneidad de estudiantes en el aula? Es aquí donde se percibe una exclusión, quizás por la dificultad de no saber cómo comunicarnos y no poseer las herramientas para hacerlo. Todo esto nos lleva a preguntarnos: ¿cuáles son los procesos de reconocimiento de la diversidad e interculturalidad? ¿Acaso no es, incluso en el aula, donde la interculturalidad y la inclusividad se entrelazan para crear un espacio en el que se valore y respete la diversidad cultural y lingüística?

Cotidianamente, todo aquello nuevo y que altera nuestras rutinas nos genera angustia e incomodidad, pero al mismo tiempo nos ubica en un ejercicio inmediato de buscar estrategias para enfrentarlo y sobrellevarlo. Algo similar ocurre en las instituciones educativas, específicamente a los docentes, que cuando recibimos en las aulas de clase estudiantes con características diversas en cuanto a sus ritmos y condiciones para el aprendizaje, cultura, lengua, intereses, entre otras, sentimos muchas veces frustración, incapacidad y miedo por no saber cómo replantear la práctica. Para ejemplarizar lo anterior la docente de primaria Alma Iber nos dice: “mi temor es no tener o poseer todas la capacitación y herramientas suficientes para cubrir todas las necesidades que requiere el estudiante” (taller, Amalfi, 2023). El testimonio de la profe refleja un temor que se evidencia entre muchos educadores y profesionales en la educación.

El miedo a no contar con la capacitación y las herramientas adecuadas para cubrir todas las necesidades de los estudiantes es una preocupación legítima que puede surgir en contextos educativos diversos, este temor puede estar relacionado con la necesidad de atender las diferentes dimensiones del desarrollo de los estudiantes, incluyendo aspectos académicos, emocionales, sociales y culturales. Los educadores se enfrentan a la tarea de organizar sus métodos de enseñanza, estrategias de apoyo y recursos disponibles para la diversidad e interculturalidad.

Además, en el contexto actual, donde la diversidad en las aulas es cada vez más evidente, este temor puede verse exacerbado al abordar las diferencias culturales, lingüísticas, cognitivas y emocionales presentes en el entorno educativo.

Es importante reconocer que este temor puede ser un motor para buscar constantemente oportunidades de capacitación, desarrollo profesional y actualización en prácticas pedagógicas inclusivas. Asimismo, puede motivar la búsqueda activa de recursos y apoyos adicionales para garantizar que se estén abordando de manera pertinente la diversidad.

Desde esta perspectiva, la profesora nos refleja la importancia de reconocer los alcances como educadores, pero también la disposición y el compromiso para ampliar dichos alcances a través del aprendizaje continuo, colectivo y en clave del diálogo intercultural como propuesta desde la interculturalidad crítica; esta apuesta implica superar la competencia y el individualismo propios de proyectos educativos que por años hemos vivido. Pensar desde la

interculturalidad crítica implica volver a lo que es comunitario y al tejido de vida y dignidad que debe estar sustentando todo proyecto educativo.

Por lo tanto, este temor puede ser analizado como un punto de partida para promover una actitud proactiva hacia el desarrollo profesional, la colaboración interdisciplinaria y el compromiso con una educación inclusiva que atienda a la diversidad en todas sus formas.

Asimismo, Publia, hace referencia a las emociones expresando que nacen "porque no esperamos, o no estamos acostumbrados a convivir con el otro que llega" (taller, Puerto Valdivia, 2023). Las emociones y sentimientos asociados a la convivencia con "el otro" pueden incluir una amplia gama de respuestas. Algunas de estas emociones pueden ser el desconcierto, la curiosidad, la incomodidad, la empatía, la comprensión, la aceptación o la admiración.

Por un lado, es común que surja cierta incomodidad inicial al interactuar con alguien que excede las características corponormativas, ya sea en el contexto escolar o en cualquier otro entorno social. Esta incomodidad puede estar relacionada con el miedo a lo desconocido o a la percepción de diferencias que desafían las propias expectativas o normas establecidas.

También es posible experimentar emociones como la curiosidad y la empatía al tratar con "el otro". Estas emociones pueden llevar a una mayor comprensión y aprecio por la diversidad, promoviendo así un ambiente de convivencia más inclusivo.

En el contexto escolar, por ejemplo, los estudiantes pueden experimentar emociones mixtas al interactuar con compañeros que tienen características diversas, lo que puede influir en la dinámica de convivencia y en las relaciones interpersonales.

Por lo tanto, las emociones y sentimientos asociados a convivir con la otredad se debaten entre la incomodidad inicial y la posibilidad de desarrollar una mayor comprensión y reconocimiento de la diversidad.

Tanto el profesor Carlos como la profesora Publia se enfrentaron a una gran variedad de sentimientos. ¿Cómo juzgar a un docente que trata de entender al otro que llega al aula?...

El miedo a situaciones desconocidas es una emoción a la cual nos enfrentamos a diario, como lo señala el profesor Eustorgio, "tengo miedo a los que tienen síndrome de Down" (taller, Puerto Valdivia, 2023). ¿A qué se deberá ese miedo? ¿Acaso será por la inexperiencia, por la condición del estudiante o acaso a la experiencia diferente que irrumpe

con lo cotidiano en el aula? En fin, reconocer este temor es el primer paso para convertirlo en una oportunidad de crecimiento y aprendizaje.

Asimismo, Alexandra expresa, “siento temor y me da pánico que en algún momento me llegue un estudiante con alguna de estas condiciones”, (taller, Amalfi, 2023). Aceptar la posibilidad de que un estudiante con discapacidad pueda llegar al aula genera angustia, pero es esencial entender que el temor a lo inexplorado es latente y que la preparación es clave para superarlo, al reconocer su temor, los profes dan el primer paso hacia la confrontación de las emociones.

Por otro lado, así como Alexandra, la profesora Samara, expresa abiertamente sus preocupaciones diciendo “el temor más grande que tengo con la inclusión en el aula es que lleguen niños con síndrome de Down, me da pánico horrible que ese caso se presente en el aula y no sepa cómo ayudar al niño en su aprendizaje”, (taller, Amalfi, (2023), el temor es una emoción que todos experimentamos en algún momento de nuestras vidas. Surge como una respuesta protectora ante situaciones desconocidas, desafiantes o amenazantes. Es importante reconocer que el temor puede manifestarse de diferentes maneras y que su intensidad varía según la situación y la persona. Aceptar y comprender nuestro temor es el primer paso para enfrentarlo de manera efectiva. A través de la preparación, la comprensión y la búsqueda de apoyo, podemos convertir el temor en una oportunidad para crecer, aprender y superar los obstáculos que se presenten en nuestro camino.

En cuanto al pánico ante la posibilidad de que un estudiante con discapacidad llegue al aula y la percepción de no saber cómo ayudar en su aprendizaje puede estar fundamentado en la falta de experiencia, conocimiento o recursos para abordar las singularidades del estudiante. Este temor puede surgir debido a la presión percibida de brindar el apoyo adecuado, la preocupación por el bienestar y la incertidumbre sobre cómo ajustar el entorno educativo para promover su participación y desarrollo.

Es fundamental abordar este tipo de temores y o emociones en este contexto, pues son un elemento clave que influye en la calidad de la interacción entre docentes y estudiantes con discapacidad. Es así como las emociones desempeñan un papel fundamental en la interacción entre maestros y estudiantes, ya que influyen directamente en la calidad de las relaciones y en el entorno educativo. La forma en que los docentes gestionan sus emociones,

como el temor, la empatía, puede impactar significativamente en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con características diversas.

Respaldar esta idea implica reconocer que las emociones de los docentes pueden influir en su disposición abordar las características individuales de cada estudiante, organizar el entorno educativo y fomentar un clima de reconocimiento e inclusividad. El temor o la ansiedad pueden obstaculizar la capacidad del docente para brindar un apoyo efectivo, mientras que la empatía puede contribuir a crear un ambiente en el que los estudiantes se sientan valorados y comprendidos.

Además, es importante considerar que las emociones de los estudiantes con características diversas también son fundamentales en esta dinámica. La forma en que perciben las actitudes y reacciones emocionales de sus docentes puede influir en su autoestima, motivación, bienestar y permanencia dentro del entorno escolar.

Al igual que los profesores Eustorgio, Alexandra y Samara otros educadores pueden experimentar una gama similar de emociones al enfrentarse a situaciones desconocidas y desafiantes relacionados con la inclusividad y las emociones en el aula.

Daniel Goleman (1997) psicólogo estadounidense, da un gran impulso al estudio de la inteligencia emocional donde define el término emoción de acuerdo con el diccionario Oxford English Dictionary, que la resume como "agitación, o perturbación de la mente; sentimiento, pasión, cualquier estado mental vehemente agitado" (p. 242 - 243).

Goleman destaca la importancia de las habilidades emocionales como la empatía, comunicación efectiva, autoconciencia emocional, resolución de conflictos y colaboración en la interacción social y en entornos educativos, la comprensión y gestión de las emociones por parte de los educadores, el desarrollo de estas habilidades, en el ámbito educativo, puede permitir a los docentes diseñar y/o ajustar sus métodos de enseñanza para atender las necesidades emocionales de sus estudiantes, creando un espacio inclusivo donde todos puedan aprender y desarrollarse plenamente.

Las emociones desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, especialmente en entornos educativos complejos. Al comprender y abordar las emociones de los niños y niñas con discapacidad, los educadores pueden crear un ambiente más acogedor, empático y efectivo para el aprendizaje.

Además, al reconocer las emociones como respuestas latentes a la diversidad del ambiente educativo, se fomenta la empatía y el entendimiento hacia las experiencias únicas de cada estudiante, lo que contribuye a la construcción de relaciones positivas y de apoyo.

Es esencial comprender que las emociones son una respuesta común a la complejidad y la diversidad del entorno educativo. La incertidumbre, el miedo y la ansiedad son emociones comunes que pueden surgir cuando se trabaja con estudiantes con características diversas, particularmente cuando se carece de experiencia o conocimiento específico sobre cómo abordarla.

De esta manera, la actitud del docente juega un papel fundamental en el proceso de inclusividad. Como señala la profe Alma Iber, “siempre he pensado que es muy importante la actitud que uno tenga frente a este proceso”, (taller, Amalfi, 2023), esta actitud positiva y receptiva es crucial en entornos inclusivos porque fomenta la confianza, la apertura y el respeto mutuo. Cuando las personas se sienten escuchadas, comprendidas y valoradas, están más dispuestas a participar activamente, compartir sus ideas y colaborar con los demás.

En el contexto educativo, por ejemplo, una actitud receptiva por parte de los docentes puede alentar a los estudiantes a expresar sus pensamientos y emociones, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y equitativo. Esta actitud también promueve la diversidad de perspectivas y experiencias, enriqueciendo así el proceso educativo para todos.

Al promover una actitud positiva y receptiva, se crea un espacio donde todos se sienten reconocidos y valorados, lo que contribuye significativamente al desarrollo personal y colectivo.

Las emociones a las cuales nos vemos expuestos tanto docentes como estudiantes al estar inmersos en este mundo tan diverso y cambiante son profundas y complejas. En este sentido, la profesora Ana nos insta a reflexionar sobre nuestra posición y empatizar con aquellos que enfrentan desafíos particulares. Como ella menciona “nosotros como profes, debemos ponernos en el lugar de esa persona que está en esa situación”, (taller, Valdivia, 2023). Ella nos invita a colocarnos en el lugar de aquellos que enfrentan situaciones de diversidad en el aula, haciendo un llamado a practicar la empatía como una herramienta fundamental para abordar la diversidad y la inclusividad.

Es así, como la empatía juega un papel fundamental en este proceso. Al ponerse en el lugar de los estudiantes con discapacidad y comprender sus experiencias y necesidades, los docentes pueden establecer relaciones más sólidas y significativas con ellos. La empatía también facilita la creación de planes de enseñanza individualizados que aborden las necesidades únicas de cada estudiante, promoviendo su participación activa.

Las emociones desempeñan un papel fundamental en la promoción de la educación inclusiva y la interculturalidad en el contexto escolar, porque influyen en los modos de relacionamiento y esto redundando en los modos en que a la diversidad. Al asociar las emociones a estos conceptos, es importante reconocer cómo influyen en la forma en que los estudiantes perciben, interactúan y aprenden de aquellos que son diferentes a ellos.

En el contexto de la educación inclusiva, las emociones como la empatía, la compasión y la solidaridad son fundamentales para fomentar un ambiente escolar acogedor y respetuoso. Estas emociones ayudan a los estudiantes a comprender las experiencias de sus compañeros, a mostrar apoyo y a promover la colaboración entre personas teniendo en cuenta la diversidad lingüística, cultural, simbólica, cognitiva y corporal.

Por otro lado, en relación con la interculturalidad, las emociones como la sorpresa, la confianza y la anticipación (Plutchik, 1980) son clave para un encuentro e intercambio cultural. Asociar las emociones a la educación inclusiva y la interculturalidad, permite entender que estos son procesos que subyacen a la experiencia humana y por tanto son dinámicos y no podrán ser entendidos al margen de la subjetividad; en este sentido Catherine Walsh (2009) afirma que la interculturalidad, en su sentido, crítico debe ser entendida "como una herramienta, como un proceso y proyecto político, social, ético y epistémico que se construye desde la gente" (p.78). Por ello, reconocer las emociones permite un diálogo intercultural y el fortalecimiento de un sentido de comunidad basado en el reconocimiento y valoración de las diferencias. Esta interculturalidad crítica se sustenta en la idea de que es necesario ir más allá del reconocimiento superficial de las diferencias. Se trata de un proyecto político, social, epistémico y ético que busca transformar las estructuras y relaciones sociales, promoviendo una sociedad más justa, equitativa y enriquecida. Es así que estas emociones promueven el entendimiento mutuo, la valoración de las diferencias y el enriquecimiento a través del diálogo intercultural.

Es importante fomentar un entorno emocionalmente seguro donde los estudiantes puedan expresar sus emociones relacionadas con la diversidad y aprender a manejarlas de manera constructiva. La educación emocional se convierte en un pilar fundamental para promover la comprensión intercultural y la inclusividad, ya que permite que los estudiantes reconozcan, comprendan y regulen sus propias emociones en un contexto diverso.

Las emociones desempeñan un papel fundamental en la promoción de la educación inclusiva y la interculturalidad en el contexto escolar. Cuando se gestionan adecuadamente, las emociones pueden crear un ambiente empático y comprensivo donde los estudiantes se sientan aceptados y valorados, independientemente de sus orígenes culturales o diferencias individuales, lo que contribuye a una convivencia armoniosa y al desarrollo de habilidades interculturales.

Las emociones están presentes y estrechamente relacionadas con las prácticas inclusivas en el aula en cada momento de nuestras vidas, y el entorno educativo no es una excepción. Tanto los docentes como los estudiantes experimentan una amplia gama de emociones a diario, desde la alegría y el entusiasmo hasta la frustración y la ansiedad. Es fundamental que los educadores reconozcan y valoren estas emociones, ya que tienen un impacto significativo en el proceso de aprendizaje y en el bienestar general de los estudiantes.

4.2.2 Construyendo comunidades escolares inclusivas desde las prácticas

Las prácticas inclusivas en el aula son fundamentales para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a una educación de calidad. Estas prácticas implican crear un entorno educativo que reconozca, valore la diversidad, las habilidades, experiencias, necesidades de los estudiantes, promoviendo su participación activa, su éxito académico y emocional.

Para abordar las prácticas inclusivas es necesario preguntarnos por el concepto de inclusión en el aula el cual se ha convertido en un pilar fundamental en la educación, buscando garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, características o circunstancias, tengan la oportunidad de participar plenamente en el aprendizaje.

Cuando mencionamos prácticas inclusivas, hablamos de todas aquellas estrategias didácticas, metodológicas y curriculares que el maestro utiliza para garantizar el aprendizaje,

la participación y la interacción de todos sus estudiantes. Es así como Fernández, (2013) hace referencia a las prácticas inclusivas afirmando que son “todo lo que hace el profesorado para lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes y así brindar una educación de calidad” (p. 40). Las palabras de Fernández destacan la importancia de adoptar enfoques inclusivos en el aula que reconozcan y atiendan la diversidad presente en el aula. Además, subraya la responsabilidad del profesorado en la creación de un entorno educativo equitativo y en el apoyo al crecimiento y el éxito de todos los estudiantes, para lograr esto es necesario desarrollar diversas estrategias que busquen fomentar un ambiente de educación inclusiva y equitativa.

Todo lo anterior lo reafirma el mismo autor cuando hace énfasis al expresar que “el profesorado favorece la diversidad en la medida en que logra identificar las necesidades y apoyos de la población, mediante la innovación de estrategias” (Fernández, 2013 p.53). Este autor es muy claro cuando expresa que el rol del profesorado es muy importante pues favorece la diversidad la cual se evidencia en su capacidad identificar y atender a los estudiantes, así como en su habilidad para diseñar y desarrollar estrategias innovadoras que promuevan la inclusión y el éxito académico de todos. Al reconocer las diversas habilidades, experiencias y contextos de los estudiantes, los docentes pueden crear un entorno educativo que responda de manera efectiva a la diversidad presente en las aulas, fomentando así un aprendizaje enriquecedor y equitativo para cada individuo.

Desde este punto de vista es muy importante generar espacios inclusivos en el aula que beneficien el aprendizaje y lo hagan significativo a la vista de los niños y niñas, es por eso que los maestros son muy recursivos a la hora de generar prácticas inclusivas y cuando no cuenta con ellas buscan los apoyos necesarios para contribuir al aprendizaje del estudiante. Para ejemplificar esta situación, la profe Ana, maestra de primaria nos comparte su experiencia diciendo “empecé a indagar, una búsqueda y el autoaprendizaje por medio de videos de YouTube sobre la lengua de señas para ayudar al estudiante” (taller, Puerto Valdivia, 2023).

Al igual que la profe Ana existen infinidad de profes que realizan esa búsqueda en la misma plataforma y otros exploran diferentes, se suscriben a páginas y blogs en internet, lo importante es encontrar la forma de ayudar al aprendizaje de los estudiantes que lo requieren, todo esto lo ratifica el profe Juan, cuando expresa “me afilié en Facebook a una página de

lengua de señas colombiana. Ahí traté de investigar, obviamente, cosas muy básicas como el saludo, el nombre y cómo estás” (taller, Puerto Valdivia, 2023). Estos profesores, en su compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, se reinventan y buscan la forma para que comprendan y accedan a la información, como lo expresa la profe Susana, quien nos dice: “he llegado a investigar y a utilizar diferentes herramientas y estrategias pedagógicas” (taller, Carepa, 2023).

Esto solo demuestra el compromiso con la educación, pero deja en duda los interrogantes: ¿dónde está el docente de apoyo para trabajar con los estudiantes que necesitan ese soporte? ¿dónde está la capacitación del docente por parte del sistema educativo, que promueve una educación inclusiva pero no capacita ni genera esas condiciones de inclusión en el aula? En muchos casos se deja la responsabilidad exclusiva al profesor. Tal como lo menciona la profesora Claudia, “busco orientación en docentes que tienen esta formación, participó activamente en foros y formo parte de la red pedagógica de diversidad e inclusión, a través de estas acciones, intento colmar el vacío de la capacitación insuficiente” (relato de vida, Amalfi, 2023). En su relato, podemos identificar dos situaciones relevantes, la primera en relación con la falta de capacitación, pues los docentes, en su mayoría consideramos que la atención a la diversidad implica una preparación previa que no es recibida de manera completa en la profesionalización y al no contar con ella, se hace más complejo asumir el reto de la educación inclusiva. Y la segunda, en lo referido al compromiso de la profe pues, a pesar de los obstáculos que le plantea este reto, se evidencia el interés por cumplir con el deber que su formación le exige, lo cual se percibe al participar en foros e inscribirse en la red pedagógica de educación e inclusión en busca de apoyo.

Todo lo anterior nos lleva a preguntarnos por qué el sistema educativo ha dejado solos a los docentes con el tema de la educación inclusiva ¿porque hay instituciones sin docente de apoyo? ¿que se requiere para nombrar un docente de apoyo para las instituciones? ¿dónde está el apoyo para los estudiantes a los que se les está generando un proceso de inclusividad a medias? ¿dónde quedan las adaptaciones o ajustes a los espacios físicos de las instalaciones educativas? Y ¿dónde quedan los ajustes y apoyos al ambiente escolar, la capacitación para el ajuste de las metodologías de enseñanza y los recursos en el aula para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante; pues son los docentes quienes están en constante búsqueda de cómo hacer que esos chicos con características diversas tengan un aprendizaje

significativo. Cuando se menciona el rol del docente de apoyo, surgen los interrogantes como ¿por qué algunas instituciones cuentan con este recurso mientras que otras no? ¿qué condiciones determinan la presencia de un docente de apoyo pedagógico en una institución educativa? ¿acaso no todas las instituciones tienen el derecho de tener su docente de apoyo pedagógico a su disposición?

Contar con un docente de apoyo pedagógico en la institución que brinde su conocimiento en las aulas es de mucha ayuda y de gran importancia pues en compañía de este docente se realizan los ajustes a la planeación basados en la diversidad que busca eliminar las barreras de acceso al conocimiento mediante la creación de entornos y materiales educativos que sean asequibles y accesibles a una amplia gama de estudiantes teniendo en cuenta la diversidad y los estilos de aprendizaje. Asimismo, y con la colaboración de este docente se diseña PIAR para cada uno de los estudiantes con discapacidad flexibilizando el currículo. Desde este punto de vista el tener el docente de apoyo en la institución es una experiencia positiva como lo expresa la profesora Wendy quien cuenta con este recurso en su establecimiento y resalta que “en colaboración con el docente de apoyo realiza las adaptaciones y las actividades según las necesidades individuales de los estudiantes” (taller, Amalfi 2023).

La colaboración entre el docente de apoyo y el docente titular permite una atención más pertinente y específica teniendo en cuenta las necesidades de cada estudiante, lo que contribuye significativamente a su desarrollo académico y personal. Al trabajar en conjunto, los docentes pueden identificar estrategias y recursos equitativo y pertinentes; por lo que se dice que prácticas inclusivas no solo benefician a los estudiantes con discapacidad, sino que enriquecen la experiencia educativa de todos los estudiantes al fomentar la comprensión, la empatía y el respeto hacia la diversidad.

Sin embargo, existen otras instituciones que no tienen el docente de apoyo y los profes ven y sienten la necesidad de buscar esa ayuda por su cuenta para lograr una educación inclusiva efectiva en el salón de clase y mejorar el aprendizaje significativo de los estudiantes, lo que hace que los educadores estén constantemente buscando formas de conectarse con sus estudiantes, reconociendo la importancia de hacer que el proceso educativo sea significativo y relevante para sus vidas. Esta búsqueda no se limita solo a

transmitir conocimientos, sino que también implica comprender las experiencias individuales de cada estudiante.

Como lo expresa la profe Claudia quien "busca la forma de llegar a ellos con contenidos que sean significativos para sus vidas, evitando que su paso por la escuela se convierta en un simple trámite" (relato de vida, Amalfi, 2023). En su relato se identifica una preocupación porque los alumnos tengan un aprendizaje significativo y que la experiencia escolar sea agradable y les genere conocimientos aplicables en su vida cotidiana, por lo que es muy importante aplicar prácticas inclusivas, buscando así garantizar la inclusividad en el aula garantizando que los contenidos educativos sean coherente con las realidades, contextos y los intereses de los estudiantes minimizando de esta forma las barreras en el aula.

Desde este punto de vista se hace evidente que los docentes siempre están en esa búsqueda de herramientas o estrategias inclusivas para mejorar su práctica educativa, como nos lo comenta la profesora Alexandra "busco constantemente estrategias para apoyar a los estudiantes para que logren aprender, siempre estoy buscando ayuda y compartiendo experiencias con otras compañeras para poder seguir adelante y brindarles a mis alumnos la mejor educación posible" (taller, Amalfi 2023). La actitud constante de los maestros hacia la generación de prácticas inclusivas en el aula, como lo expresa la docente Alexandra, nos invita a reflexionar sobre la importancia de la colaboración con las redes o comunidades de aprendizaje de maestros, el intercambio de experiencias con colegas no solo enriquece la labor docente, sino que también demuestran un compromiso positivo con el crecimiento personal y profesional en beneficio de los estudiantes.

Son muchas las cosas que los profes hacen en beneficio y búsqueda de prácticas inclusivas en las que se promueve la colaboración entre docentes, estudiantes y padres de familia, para identificar las necesidades individuales y proporcionar el apoyo necesario para garantizar la participación y el éxito académico de todos los estudiantes. Esto lo contextualiza la profe Alma Iber, cuando expresa "trato de involucrar activamente a los padres de familia en el seguimiento de las actividades escolares y realizamos llamados periódicos para coordinar esfuerzos" (taller, Amalfi, 2023).

Las palabras de la profe Alma Iber son muy valiosas y significativas pues la implicación activa de los padres de familia en el seguimiento de las actividades escolares es fundamental para el éxito académico y el desarrollo integral de los estudiantes. Al fomentar

una comunicación abierta y regular con los padres, el docente establece un puente entre el hogar y la escuela, lo que permite una colaboración efectiva en el proceso educativo. La realización de llamados habituales para coordinar esfuerzos fortalece esta conexión, brindando a los padres la oportunidad de estar al tanto del progreso de sus hijos y de ofrecer apoyo adicional en casa. Esta colaboración entre la escuela y la familia crea un ambiente de apoyo y comprensión mutua, que beneficia directamente el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

Esta práctica inclusiva de involucrar activamente a los padres en el seguimiento de las actividades escolares promueve una mayor responsabilidad y compromiso por parte de los estudiantes, ya que perciben el interés y la participación de sus padres en su educación. Como lo expresa la profesora Denia, “hay que involucrar mucho a la familia en estos procesos porque así el trabajo tiene más fuerza, el niño se siente más rodeado y acompañado cuando la familia participa”, (taller, Carepa, 2023). La colaboración entre la escuela y los padres de familia es esencial para garantizar un entorno con una educación inclusiva que sea enriquecedora y exitosa para todos los estudiantes.

Cuando se trata de aplicar prácticas inclusivas en el aula, los maestros son expertos en ello. Incluso realizan acciones sin darse cuenta de que están siendo inclusivos con los demás estudiantes que tienen en su aula, dándole solución a cada una de las preguntas que genera ese otro. ¿Cómo le enseñamos? ¿nos entenderá? ¿cómo logramos que aprenda? ¿cómo hacemos su estadía en el aula más amena y significativa? En fin, son miles de preguntas a las cuales, con una simple acción de reconocerles en la clase y realizar actividades pertinentes a su aprendizaje, están contribuyendo con las prácticas inclusivas. Como lo ilustra la profe Ana, “yo le iba organizando actividades de acuerdo con las necesidades que la niña tenía” (taller, puerto valdivia, 2023). Son muchas las prácticas inclusivas que utilizan los profes, las cuales van desde el ajuste de materiales y recursos didácticos, hasta la implementación de metodologías pedagógicas que permitan atender la diversidad presente en el aula. Al implementar prácticas inclusivas, los educadores contribuyen a construir una sociedad más justa e inclusiva donde todos puedan obtener un aprendizaje significativo.

Fomentar un ambiente de aprendizaje a través de prácticas inclusivas es esencial para el desarrollo integral de todos los estudiantes. Al adoptar estrategias que reconozcan y valoren la diversidad, los docentes pueden crear entornos en los que cada estudiante se sienta

respetado, apoyado y desafiado a alcanzar su máximo potencial. A través de un compromiso continuo con la inclusión, los educadores pueden cultivar comunidades escolares vibrantes donde cada estudiante se sienta parte integral del proceso de aprendizaje y crecimiento.

4.2.3 La educación inclusiva y los desafíos a los que se enfrenta los docentes

La interculturalidad, la diversidad están estrechamente relacionadas con los desafíos de la educación inclusiva tanto en entornos rurales como urbanos. De acuerdo con lo anterior y siguiendo a Walsh (2009) la interculturalidad en tanto alternativa, proyecto y propuesta política, puede contribuir a construir una educación distinta, esto es generar un proyecto de sociedad capaz de impactar y transformar las formas de producción de subjetividades que han configurado históricamente la anormalidad y la normalidad. Una educación distinta al decir de Walsh (2009) sería una que “se extiende a los campos identitarios, y del ser, el saber y el saber hacer y a la necesidad de construir procesos educativos que hacen pensar y actuar críticamente y de otro modo, enfrentando y desafiando las relaciones y estructuras dominantes” (p. 26). A partir de este punto, es claro el desafío que enfrentan los maestros y maestras porque una educación inclusiva construida desde principios de interculturalidad es una que se posiciona, incluso, frente a la estructura de poder misma que la ha prefigurado. En este sentido, no es suficiente con el uso instrumental de formatos y lineamientos de educación inclusiva que terminan respondiendo a una interculturalidad funcional en la que las subjetividades quedan cooptadas bajo un cierto ideal de individuo.

Ahora bien, no solo es necesario entender la educación inclusiva desde la interculturalidad crítica, también es importante hacerlo desde la diversidad, entendida esta como pensar una educación inclusiva que ponga al centro la diversidad en “un principio ético, político y educativo que implica el reconocimiento, la valoración y la promoción de las diferencias humanas en todas sus formas” (Skliar, 2008, p. 55). En este sentido, para los territorios urbanos y rurales, comprender la diversidad implica un reto para los maestros y maestras, toda vez que esta pone en cuestión las estructuras homogeneizantes y asimilacionistas desde las cuáles los sujetos deben ser y hacer de unos modos determinados y deterministas.

La educación inclusiva en la actualidad se enfrenta a diversos retos y desafíos en el aula, estos desafíos y retos reflejan la complejidad de garantizar un ambiente educativo

equitativo y accesible para todos los estudiantes. Sin embargo, la realidad que enfrenta la educación inclusiva está llena de obstáculos como las formas únicas y prediseñadas de evaluación, la ausencia de formación de docentes, la disponibilidad de recursos y tecnologías inclusivas como aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Afrontar estos desafíos y retos requiere una orientación que promueva la igualdad de oportunidades, el respeto a la dignidad de cada individuo y la construcción de entornos educativos inclusivos. Sin embargo, a la hora de aplicar prácticas inclusivas en el aula, nos enfrentamos a diversos obstáculos. Entre ellos se encuentran la falta de conocimiento sobre prácticas inclusivas, la dificultad en la comunicación e interacción entre estudiantes con características diversas y la identificación de necesidades individuales.

Dirigiéndonos al contexto rural, es evidente que los docentes enfrentan diariamente una serie de desafíos significativos en su labor educativa. Estos desafíos van desde el diseño de propuestas flexibles, equitativas y accesibles, hasta solventar la ausencia de personal de apoyo. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, los docentes rurales demuestran una notable dedicación y compromiso con la educación de sus estudiantes. Como lo afirma la profesora Claudia, "las aulas multigrado definieron el escenario, donde estudiantes de preescolar hasta noveno grado comparten un mismo espacio, diferentes tipos de edades y ritmos de aprendizaje bajo la guía de un solo docente, quien tiene a su cargo todas las áreas de enseñanza" (relato de vida, Amalfi, 2023).

La profesora destaca los desafíos que enfrentan los docentes rurales, en particular aquellos que trabajan en aulas multigrado, esta situación pone de manifiesto la complejidad que enfrentan los docentes rurales al tener que adaptar su metodología de enseñanza a modelos flexibles para atender las necesidades educativas de estudiantes con diferentes edades y niveles de desarrollo. El aula multigrado presenta el desafío adicional de gestionar eficazmente los diversos ritmos de aprendizaje presentes en un mismo espacio, lo cual requiere una planificación cuidadosa y una atención pertinente a las necesidades de cada estudiante.

Todo lo anterior lo reafirma la profe Alexandra, quien refleja su experiencia personal y profesional como docente rural, su afirmación de que "ser docente con la metodología de escuela nueva no es fácil" (taller, Amalfi, 2023), proporciona una visión directa de los desafíos y dificultades que enfrenta en su labor educativa. Esta declaración puede respaldarse

con ejemplos específicos de los obstáculos que enfrenta en su entorno educativo, como la diversidad de edades y niveles de aprendizaje en la misma aula, la enseñanza de todas las áreas en todos los grados, la falta de recursos tecnológicos accesibles y la necesidad de proporcionar una educación inclusiva para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades.

La misma docente Alexandra nos expresa que “como maestra de escuela nueva, me convierto en una torera”, (taller, Amalfi, 2023). La metáfora de la "torera" utilizada por la docente Alexandra puede tener múltiples interpretaciones en el contexto de su labor como maestra de escuela nueva, especialmente en un entorno rural y con metodología multigrado.

En primer lugar, la metáfora de la "torera" podría aludir a la valentía, la destreza y la determinación que la docente necesita para enfrentar los desafíos inherentes a su rol. Al igual que una torera en el ruedo, la docente puede sentir que está constantemente lidiando con situaciones diversas y complejas, demostrando habilidades para navegar escenarios educativos difíciles y tomando decisiones rápidas y acertadas.

En segundo lugar, la referencia a una "torera" también podría implicar que la docente asume un papel activo y enérgico en su labor educativa, enfrentando con valentía y determinación las dificultades que surgen en un entorno rural y con metodología multigrado. Esta comparación podría resaltar la capacidad de la docente para adaptarse a las circunstancias cambiantes, al igual que una torera se adapta a las embestidas del toro en el ruedo.

En tercer lugar, la metáfora de la "torera" podría sugerir que la docente despliega múltiples habilidades y asume diversas funciones, al igual que una torera ejecuta una variedad de movimientos y estrategias durante una corrida. En un entorno multigrado, la docente aborda diferentes niveles de aprendizaje al mismo tiempo, ajustando su enseñanza a las singularidades de cada estudiante. Para Dussel (2017), educación inclusiva no es solo un tema de discusión teórica, sino que requiere la acción colectiva de todos los actores involucrados en el sistema educativo. En su obra, destaca la importancia de la colaboración entre estudiantes, docentes, familias y comunidades para lograr una educación inclusiva y equitativa. Además, argumenta que la inclusividad no se trata de homogeneizar a los estudiantes, sino de valorar y respetar la diversidad de experiencias, culturas, identidades y habilidades en el aula.

En este mismo contexto, los docentes se enfrentan a una serie de desafíos significativos que impactan directamente en la calidad de la enseñanza, como nos lo ejemplariza la docente Alma Iber, quien enfatiza "la dificultad de brindar atención específica a cada estudiante en aulas multigrado-atendidas por un solo docente" (taller, Amalfi en 2023), ella pone de manifiesto un desafío significativo que enfrentan los educadores en entornos rurales. Esta configuración particular de aulas multigrado, donde conviven estudiantes de diferentes edades y niveles de aprendizaje, plantea obstáculos para la personalización de la enseñanza y el apoyo individualizado. La diversidad de edades y ritmos de aprendizaje presentes en un mismo salón dificulta la capacidad del docente para atender las necesidades específicas de cada estudiante, lo que a su vez repercute en la calidad educativa.

Ante esta realidad, es fundamental buscar estrategias efectivas que permitan abordar esta compleja situación, garantizando que todos los estudiantes reciban la atención y el apoyo necesarios para su proceso académico por lo cual se hace necesario la creación de estrategias pedagógicas que respondan a los contextos dinámicos en ellos que actuamos. Además, la falta de recursos, la escasez de material didáctico y la ausencia de herramientas tecnológicas complican aún más la tarea de proporcionar una educación inclusiva y de calidad.

Un docente rural en aula multigrado se convierte en una figura multifacética al asumir múltiples roles dentro y fuera del aula. A pesar de las limitaciones y dificultades inherentes al entorno educativo rural, tanto, Alma Iber, Alexandra, como Claudia destacan los desafíos únicos que presenta la educación en aulas multigrado, enfatizan la importancia de promover estrategias inclusivas que atiendan a las necesidades de todos los estudiantes.

Es cierto que a veces, como docentes, sin querer podemos poner barreras a los niños debido a la falta de recursos para aplicar prácticas inclusivas en el aula. Es fundamental reconocer esta situación y buscar alternativas creativas para brindar un ambiente educativo que atienda las necesidades individuales de cada estudiante, como nos lo expresa el profe Juan, "le coloqué la barrera, de no hacer, pero me di cuenta de que no le hacía un beneficio, solamente la estaba como limitando a ciertas cosas" (taller, Valdivia, 2023). Juan se dio cuenta de que había creado barreras en el aula al no proporcionar a sus estudiantes los recursos y el apoyo necesarios para su aprendizaje, lo que limitaba las oportunidades de participación plena en el proceso educativo, especialmente para Alejandra, estudiante sorda. Reconociendo que su falta de acción estaba afectando negativamente el progreso de

Alejandra al no brindarle los recursos y el apoyo necesarios, Juan asumió el desafío de superar estas barreras que él mismo había creado, con el fin de ofrecer un ambiente más inclusivo donde todos pudieran aprender significativamente.

El profesor Juan se enfrentaba al desafío de tener que superar las barreras que él mismo, sin darse cuenta, había creado y así poder brindarles a sus estudiantes un ambiente más inclusivo donde todos aprendan significativamente. El reconocer que su falta de acción afectó negativamente el progreso de Alejandra en el aula por no proporcionarle los recursos y el apoyo necesarios, estaban limitándola a ciertas actividades y experiencias educativas. A pesar de las dificultades el profesor reconoce que es importante tener en cuenta que cada niño merece la oportunidad de aprender y crecer en un entorno que fomente la inclusividad y la diversidad.

Además, Juan asumió el desafío de garantizar que Alejandra y todos los estudiantes de su clase tengan las mismas oportunidades para aprender. Los desafíos y retos residen en el compromiso que los docentes tenemos con la inclusividad, incluso si en nuestras instituciones no se cuenta con otros apoyos profesionales, es responsabilidad del docente brindar apoyo necesario a sus estudiantes desarrollando estrategias inclusivas. Juan pudo transformar su aula en un entorno donde todos sus estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial.

Además, como docentes, nos enfrentamos al desafío de superar las barreras de comunicación y ajustar nuestros métodos de enseñanza y utilizar prácticas inclusivas para satisfacer las necesidades individuales de todos nuestros estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad auditiva y visual como lo relata Samara, “mi reto sería trabajar con niños con discapacidad auditiva, los niños con discapacidad visual total” (taller, Amalfi, 2023). Trabajar con estudiantes que tienen discapacidad puede presentar desafíos, pero también es una experiencia enriquecedora. Estos desafíos pueden incluir la necesidad de ajustar y diseñar las actividades y materiales de enseñanza, así como de proporcionar un apoyo adicional para la comunicación, la movilidad o el aprendizaje. Además, puede demandar de una mayor colaboración con otros profesionales y familias para garantizar la permanencia escolar con criterios de dignidad y equidad.

Estos desafíos también se convierten en una experiencia enriquecedora que proporciona la oportunidad de desarrollar habilidades únicas de empatía y creatividad en la

enseñanza. Estas experiencias también nos permiten ver el progreso y el desarrollo de cada uno de los niños de manera significativa, lo cual puede ser muy gratificante, además, trabajar en un entorno inclusivo que promueve valores de diversidad y respeto las diferencias contribuyendo a la creación de una sociedad equitativa y comprensiva.

A pesar de los múltiples desafíos que enfrentamos como docentes, estamos dispuestos a crear un ambiente donde cada estudiante se sienta valorado, respetado, acogido y capaz de alcanzar su máximo potencial. Este camino hacia la inclusión no solo transforma la experiencia educativa de los niños con discapacidad auditiva y visual, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje de todos los estudiantes en el aula.

Es necesario desarrollar prácticas inclusivas de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante en un entorno escolar inclusivo y equitativo. Como lo expresa la profesora Wendy, “los estudiantes con discapacidad cognitiva tienen estilos de aprendizajes diversos” (taller, Amalfi, 2023). Sabemos que estudiantes con discapacidad en nuestras aulas necesitan unas prácticas inclusivas para crear un entorno de aprendizaje inclusivo, como lo menciona la profesora Wendy comprende que interactuar con niños y niñas con discapacidad cognitiva se debe tener en cuenta que ellos tienen necesidades y estilos de aprendizajes diversos.

Sin embargo, el desafío también implica superar las barreras que se presentan en el camino, dado que todos los estudiantes necesitan crecer y convivir en un entorno inclusivo que reconozca la diversidad y en el que todos tengan oportunidades. Para que la inclusividad realmente funcione no debe centrarse únicamente en los estudiantes con discapacidad, sino que también debe tener en cuenta a toda la s comunidad educativa tal como lo expresa Falvey, Givner and Kimm (1995) “la educación inclusiva no es solo para estudiantes con discapacidades, sino más bien para todos los estudiantes, padres y miembros de la comunidad educativa” (p. 9).

Como lo expresan los autores la educación inclusiva no se limita únicamente a los estudiantes con discapacidades, sino que busca crear un entorno en el que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, experiencias vitales o características individuales, puedan aprender juntos en un mismo espacio. La educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes, sino que también involucra a los padres y a todos los miembros de la comunidad educativa, promoviendo el reconocimiento, el respeto y la participación de

todos en el proceso educativo. La educación inclusiva busca fomentar un ambiente donde cada individuo se sienta valorado y tenga la oportunidad de desarrollar su máximo potencial.

En nuestras aulas trabajamos con estudiantes que presentan diferentes diagnósticos, estos nos han llevado a comprender la importancia de implementar estrategias inclusivas que se ajusten a las necesidades individuales de nuestros estudiantes, promoviendo un entorno educativo que fomente el desarrollo integral; para ejemplarizar esto la profesora Denia, expresa abiertamente que en su aula ha tenido “estudiantes de conducta desafiante, autismo, problemas de lenguaje, desatención, niños autistas, hiperactividad y falta de atención”(taller, Carepa, 2023). A pesar de que estos diversos diagnósticos han hecho que el entorno educativo sea más complejo y desafiante, a través de estrategias inclusivas y la colaboración de las familias, hemos logrado adoptar un enfoque más comprensivo hacia las necesidades individuales de cada estudiante. De esta manera, creamos un ambiente de aprendizaje en el que todos se sienten valorados y apoyados.

Denia, ha expresado que enfrentarse a estos retos ha desafiado sus habilidades pedagógicas y que a pesar de su complejidad ha implementado estrategias inclusivas que promueven la participación activa en cada uno de los procesos educativos. Denia también, enuncia que es primordial crear un ambiente de aprendizaje donde se fomente el desarrollo integral de cada estudiante y reconocer sus habilidades individuales.

Por otro lado, Carlos, dice que ha trabajado “con los niños y niñas sordos, estudiantes con diagnósticos y con problemas comportamentales y de hiperactividad, pero son super inteligentes y rápidos en el momento de desarrollar las actividades” (taller, Carepa, 2023). Sabemos que afrontamos diversos desafíos que acentúan la inclusión en niños y niñas con discapacidad, por eso es crucial que implementemos en nuestras aulas estrategias que permitan que estos estudiantes participen de manera activa en su proceso educativo, a través de un enfoque inclusivo que contribuya a crear un ambiente en el que cada estudiante se sienta incluido, promoviendo así su crecimiento académico y personal.

Igualmente, Carlos considera que estos estudiantes con discapacidad auditiva demuestran ser inteligentes y rápidos en el desarrollo de sus actividades, incluyendo a aquellos estudiantes que presentan un diagnóstico de hiperactividad y problemas comportamentales. Esta expresión, de alguna manera, podría estar revelando algunos prejuicios con relación a la discapacidad, en tanto pareciese una sorpresa que fueran

“inteligentes y rápidos”; esto indica que sobre los estudiantes pesa una carga que los condiciona de ciertos modos; es casi impensable que sean “inteligentes” o que no demanden otros tiempos y ritmos distintos a los propuestos al grupo en general. Susana, por su parte expone abiertamente que en su aula ha tenido “estudiantes con TDH, estudiantes que tienen conductas desafiantes, con déficit de atención y a eso sumémosle la falta de interés que presentan algunas familias de estos estudiantes” (taller, Carepa, 2023). Este escenario representa un desafío significativo para los docentes y destaca la importancia de desarrollarse al fomentar la participación activa en el proceso educativo ofreciendo herramientas y enfoques que involucren no sólo estudiantes que presentan una discapacidad, sino también trabajar con sus familias es fundamental ya que se promueve el bienestar tanto emocional como académico.

Además de nuestra labor como docentes, es crucial reconocer la importancia de la empatía, la comprensión y el apoyo integral para atender a las necesidades educativas que se enfrentan en las aulas, a pesar de los desafíos la docente demuestra un compromiso con la implementación de estrategias inclusivas que han permitido el desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, su enfoque va más allá del ámbito académico ya que también está relacionado con el apoyo emocional establecimiento relaciones positivas entre la escuela, los estudiantes y su familia.

Conocer la labor docente destaca la importancia de trabajar de manera conjunta, involucrando a todas las partes, para garantizar un ambiente inclusivo y enriquecedor para todos los involucrados en el proceso educativo.

Los testimonios anteriores de los profes Denia, Susana y Carlos durante el taller en Carepa (2023), expresan abiertamente la complejidad que enfrentan los docentes en las aulas al atender las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad. En estos relatos subrayan la importancia de la educación inclusiva y resaltan la variedad de desafíos que los docentes enfrentan al abordar las necesidades específicas de cada estudiante. La labor y entrega de estos docentes reflejan la importancia de promover un ambiente que valore la diversidad y fomente el desarrollo integral de cada estudiante.

Diariamente los docentes en nuestra labor nos encontramos con grandes retos y desafíos entre ellos estudiantes que presentan diversidades culturales y lingüísticas como lo expresa la profe Kelly, “para mí fue un reto bastante grande encontrarme con una estudiante

con discapacidad auditiva dentro de mi aula” (relato de vida Carepa 2023), considerando que el reto de tener una estudiante con discapacidad auditiva dentro del aula implica la necesidad de un enfoque educativo para garantizar su participación activa y su acceso equitativo a la educación. Esto requiere la implementación de estrategias específicas, como el uso de recursos visuales, la incorporación de intérpretes de lengua de señas, la adopción de técnicas de comunicación alternativa, y la sensibilización del resto de los estudiantes para fomentar un ambiente inclusivo. Es muy importante recibir capacitación y apoyo especializado para atender las necesidades específicas de esta estudiante, lo que representa un desafío adicional para el docente. El reto radica en la necesidad de ajustar el entorno educativo para garantizar que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades auditivas, tengan igualdad de oportunidades para aprender y participar plenamente en el aula.

La educación inclusiva promueve un ambiente educativo donde todos los estudiantes sean acogidos, respetados y apoyados en sus necesidades individuales. Se basa en el principio de equidad, reconociendo que cada estudiante es único y requiere diferentes tipos y niveles de apoyo para alcanzar su máximo potencial. Además, la educación inclusiva contribuye a construir una sociedad más digna.

Sin embargo, los desafíos que enfrentan los docentes al implementarla educación inclusiva son significativos. Esto incluye la necesidad de adaptar el currículo, proporcionar apoyo individualizado, promover la conciencia y la empatía en el aula, y colaborar estrechamente con familias y profesionales de apoyo, lo cual requiere esfuerzo constante y un compromiso firme por parte de los educadores.

4.2.4 Desafíos y Oportunidades en la Educación: una mirada a partir de la implementación de prácticas inclusivas

El camino hacia la inclusividad tendrá que cuestionar los estereotipos, prejuicios y sesgos asociados a ciertos sujetos y comunidades que no cumplen con ciertos estándares sociales. Autores como Carlos Skliar, Catherine Walsh, Silvia Duschatzky e Inés Dussel comparten visiones sobre el concepto de inclusividad. Para ellos, este concepto implica la creación de un entorno o contexto en el cual se reconozca, valore y fomente la diversidad cultural, epistemológica y política, asegurando condiciones de equidad para todas las

personas sin establecer jerarquías ni relaciones de dominación. Más que simplemente la coexistencia de diferentes culturas o identidades, la inclusividad demanda una reflexión crítica sobre cómo se construyen estas identidades y qué relaciones de poder están en juego en su formación.

Además, los sistemas y estructuras institucionales actúan como barreras en la inclusividad al no tener en cuenta las necesidades y las realidades de las personas. La inclusión enfrenta numerosos desafíos y falencias, por lo que es necesario promover la conciencia y transformar las estructuras institucionales, garantizando los recursos y el apoyo adecuado para lograr la educación inclusiva de todas las personas.

La educación es reconocida en nuestro territorio como un derecho fundamental que busca garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes, esta acción es brindada a todas las personas independientemente de sus características individuales, sociales y del entorno, su única finalidad es garantizar el acceso a una educación de calidad en contextos institucionales que promuevan su pleno desarrollo. En Colombia, si bien se han implementado diversas políticas y programas para fomentar la educación inclusiva, persisten numerosas falencias en las prácticas educativas que obstaculizan su efectiva implementación y desarrollo. Es por ello por lo que se necesita dar mayor reconocimiento a la educación inclusiva, partiendo de la escuela y todos sus actores: maestros, estudiantes y familias.

En la promoción de una educación inclusiva y equitativa, las prácticas educativas siguen enfrentando importantes desafíos, especialmente dentro de la institucionalidad. Constantemente se habla de la importancia de la educación inclusiva, sus políticas y modelos, pero se desconoce la realidad escolar, donde no hay docente de apoyo, la infraestructura no es la mejor ni está adecuada, los docentes carecen de capacitación en atención a estudiantes con discapacidad, y hay falta de recursos educativos, entre otros miles de retos que deben enfrentar los docentes, especialmente los rurales que laboran en comunidades remotas y carecen de servicios básicos. Incluso algunas escuelas rurales tienen las aulas al aire libre y con techo de paja. Así la profe Claudia nos comparte en su relato de vida diciendo:

He observado que nuestro sistema educativo está lleno de errores, dejando la responsabilidad de ser incluyente en el aula al docente, incluso cuando el sistema en sí no está adaptado para esto. He sido testigo de cómo los colegios garantizan el derecho a la

educación de personas con algunas limitaciones, pero en la realidad, las condiciones para la inclusividad a nivel institucional son insuficientes (relato de vida, Amalfi 2023).

La profe expresa que, si bien garantizan el derecho a la educación de personas con discapacidad, pero se carecen de recursos y planificación adecuada para hacer efectiva esta inclusividad a nivel institucional. Esto se refleja en la falta de adaptaciones arquitectónicas y tecnológicas, así como en la escasa formación docente en prácticas inclusivas.

La docente expresa lo vivido durante su práctica pedagógica lo que nos da a saber su apreciación del sistema educativo en cuanto a todo lo vivenciado en su trayectoria como docente donde expresa que este sistema presenta deficiencias significativas en cuanto a la inclusión, ya que muchas veces la responsabilidad de promoverla recae exclusivamente en los docentes, sin contar con el apoyo institucional necesario.

Para ejemplificar lo anterior la profesora Carolina nos comparte las dificultades que se le presentaron con un estudiante con discapacidad física: “cuando Santi pudo regresar, que ya fue para el último periodo ¡oh problema! tenía un yeso desde la cadera, hasta abajo los pies, entonces la movilidad era difícil en el colegio” (taller, Puerto Valdivia, 2023). Es aquí donde nos preguntamos: ¿dónde están las garantías de la educación inclusiva si ni siquiera la institución le puede garantizar que se pueda mover de manera autónoma e independiente por sus instalaciones? ¿Acaso son los docentes los encargados de resolver de qué forma se va a desplazar por toda la institución? El estado propone una educación inclusiva pero no ofrece las garantías; son los docentes quienes se esfuerzan por eliminar esas barreras y garantizar esa educación inclusiva.

Debemos reconocer también que hay muchas escuelas que aún no están preparadas para este tipo de condición. Situaciones similares a la de la profe Carolina la viven las docentes Wendy y Alma Iber quienes manifiestan que, desde la movilidad, “la institución no tiene transporte escolar este es intermitente, no tiene rampas, no está adecuada para una inclusión en su infraestructura, los estudiantes hay que cargarlos para llevarlos a la cancha o a otros lugares dentro del colegio” (taller, Amalfi 2023). El acceso a la educación para estudiantes con discapacidad física es limitado, aunque se han implementado medidas para garantizar el camino al aprendizaje, aún existen barreras físicas y geográficas que dificultan el acceso de estos chicos a las instalaciones educativas y más en las comunidades rurales que se encuentran ubicadas a largas distancias atravesando caminos quebradas y ríos.

Se puede reconocer que nuestro país ha avanzado significativamente en la promoción de la educación inclusiva, especialmente a través de la Ley 1618 de 2013, que establece medidas para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, incluido su acceso a la educación. Además, el país cuenta con el Decreto 1421 de 2017, que reglamenta la educación inclusiva en el sistema educativo colombiano; es decir, contamos con la reglamentación necesaria, pero debemos pasar al proceso de exigencia ya que a pesar de estos apoyos aún podemos escuchar lo difícil que es desarrollar prácticas inclusivas no solo por la capacitación docente sino también por las condiciones de los diferentes contextos.

En este recorrido realizado por los desafíos que traza la educación inclusiva es importante recordar a Skliar (2003) quien define la diversidad como “una condición que atraviesa todo el campo social y cultural, así como también el orden de las identidades individuales y colectivas” (p. 32). La diversidad no es solo un hecho sino un valor ético y político que implica una forma de relación y convivencia entre las personas y que debe ser promovido en todos los ámbitos, incluyendo la educación. Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de reconocer, respetar y valorar las diferencias culturales, étnicas, lingüísticas y sociales, fomentando así una convivencia armoniosa y enriquecedora en nuestras comunidades.

Aun así, es difícil enfrentar la realidad de los territorios, así lo expresaba el profesor Cassiani, la ausencia de los profesionales de apoyo en las áreas rurales es mucho más evidente, de esta manera la falta de una orientación oportuna y pertinente nos lleva a repetir errores en busca de resultados positivos. No podemos dejar a un lado la ignorancia o poca aceptación de las familias que aun llaman de mala manera a los niños que presentan barreras en sus procesos de aprendizaje y son rotulados como: el bobo, el perezoso, el cansón, el necio, entre otros, ya que ellos aún se resisten al reconocimiento de la diferencia (relato de vida, Valdivia, 2023).

Desde este punto de vista es posible identificar en las familias acciones de discriminación y estigmatización, ya que, a pesar de los esfuerzos por promover la inclusividad, persisten actitudes discriminatorias y estigmatizadoras dentro del entorno escolar, lo que dificulta la plena participación de todos los estudiantes. Por ello es necesario promover campañas de y concienciación para combatir la discriminación y el estigma en el entorno escolar.

La profesora Wendy afirma que “la escuela debe ser un lugar acogedor, donde todos los estudiantes se sientan libres y respetados” (taller, Amalfi 2023); este es un ideal al cual se pretende llegar pero aún estamos muy lejos de alcanzarlo, es muy claro que propiciar un entorno escolar acogedor no solo beneficia el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también contribuye positivamente a su desarrollo académico y personal, fomentando un sentido de pertenencia e identidad dentro de la comunidad educativa. Desde este punto de vista de la profe percibimos 4 aspectos muy importantes a tener en cuenta:

El primero un entorno acogedor promueve un ambiente emocionalmente seguro, donde los estudiantes se sientan libres de expresar sus ideas, emociones y opiniones sin temor a ser juzgados o discriminados. El segundo, diversidad cultural y respeto: una escuela acogedora valora y respeta la diversidad cultural, étnica, lingüística y social de sus estudiantes, fomentando la convivencia pacífica y el intercambio de experiencias entre diferentes grupos. El tercero inclusividad y equidad: la escuela acogedora se esfuerza por reconocer a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, experiencias vitales o circunstancias individuales, promoviendo la equidad en el acceso a oportunidades educativas. Y, por último, participación activa: los estudiantes se sienten acogidos cuando tienen la oportunidad de participar activamente en la vida escolar, expresar sus intereses y necesidades, y contribuir al desarrollo de la comunidad educativa.

Es así que, para apoyar la idea de entornos equitativos e inclusivos en las escuelas, es crucial promover la sensibilización a través de charlas y actividades, colaborar con programas inclusivos, fomentar el diálogo abierto sobre equidad e inclusión, y apoyar políticas educativas que promuevan estos valores. Al participar activamente en estas iniciativas, contribuimos a propiciar una educación inclusiva que beneficie a todos los estudiantes y fortalezca el tejido social dentro de las comunidades educativas.

El éxito de la educación debe estar fundamentado sobre las bases de las políticas nacionales, la escuela, familia y el conocimiento, aun así, sabemos que el reto de la educación inclusiva puede compararse con un camino de altibajos como lo expresa el profesor Cassiani, quien manifiesta que en:

La búsqueda de conocimiento surge también muchas dudas y críticas a las políticas educativas actuales, todo no es mágico, no es tan fácil y la ausencia de las autoridades competentes también nos llenan de impotencia. Una de estas acciones son el reconocimiento

de la realidad en el aula, la exigencia de un número determinado de estudiantes nos condiciona y nos llevan a pensar en la deserción y en la poca calidad solamente para dedicarnos a contenidos sin sentido, además la falta de materiales didácticos, tecnológicos e innovadores apuntan a prácticas repetitivas (relato de vida, Valdivia 2023).

Según Cassiani mientras la reglamentación, la conciencia y la realidad no se unan en el aula de clase las prácticas pedagógicas no tendrán un impacto y desarrollo real. En los procesos de formación y capacitación de maestros en Colombia se exige un poco más esto debido a los retos que la actualidad genera en las dinámicas de aula y su relación con la construcción de leyes y decretos que buscan dar un nuevo horizonte al docente y al estudiante.

En la actualidad es urgente transitar por comprensiones de interculturalidad crítica que en palabras de Walsh (2009) podemos entenderla “como una herramienta, como un proceso y proyecto político, social, ético y epistémico que se construye desde la gente” (p. 78). Esta interculturalidad crítica, la sustenta la autora en la idea de que es necesario ir más allá del reconocimiento superficial de las diferencias culturales. Se trata de un proyecto político, social, epistémico y ético que busca transformar las estructuras y relaciones sociales, promoviendo una sociedad más justa, equitativa y enriquecida por la diversidad cultural.

Es aquí donde la escuela tiene la dura labor de alfabetizar no solo en las competencias escolares sino en los procesos de conocimiento y reconocimiento sin generar procesos de discriminación y aislamiento escudados en la falta de orientaciones claras y el apoyo de las instituciones encargadas para el reconocimiento de la diversidad. Una labor expuesta por Dussel (2017), quien refiere que la inclusión educativa no es solo un tema de discusión teórica, sino que requiere la acción colectiva de todos los actores involucrados en el sistema educativo. Desde este punto de vista hablemos de las falencias del estado en cuanto a la educación inclusiva; en este sentido puede evidenciarse la falta de acceso equitativo a la educación de calidad para todos los grupos sociales, así como en la escasez de recursos y apoyo para estudiantes con discapacidad o en situaciones de vulnerabilidad.

La educación inclusiva no puede limitarse a una discusión teórica, sino que requiere la acción colectiva de todos los actores involucrados en el sistema educativo, incluyendo autoridades, docentes, padres de familia y la sociedad en general. Es necesario implementar políticas y programas concretos que promuevan la equidad, el respeto a la diversidad y la

participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias individuales.

Requerimos continuar con la disposición para el avance y fortalecimiento educativo como lo expresa también Dussel, la educación inclusiva promueve un ambiente educativo donde todos los estudiantes sean acogidos, respetados y apoyados. Se basa en el principio de equidad, reconociendo que cada estudiante es único y requiere diferentes tipos y niveles de apoyo para alcanzar su máximo potencial. Además, la educación inclusiva contribuye a construir una sociedad más inclusiva.

Dando una mirada a este postulado como el ideal educativo, es necesario reconocer que aún existen barreras que crean límites al momento de desarrollar prácticas de aula; una de ellas es la formación insuficiente de docentes, la falta de formación y capacitación adecuada para los docentes en temas de inclusividad limita su capacidad para atender las necesidades educativas diversificadas de los estudiantes.

Así lo manifiesta la docente Alexandra “si no tenemos la capacitación o no estamos preparados, ese desgaste es aún mayor, pues buscamos herramientas que nos sirvan para trabajar con esos chicos” (taller, Amalfi 2023). Ella expresa esa ausencia de conocimiento y se apoya lo dicho por Alexandra con lo que expresa el profe Carlos cuando dice “porque ni las escuelas normales superiores ni las universidades te preparan para atender niños con necesidades especiales” (taller Carepa 2023). Es decir, sabemos que hay pequeños avances, pero aun es necesario impactar mucho más al docente cuya especialidad no es la educación especial pero aun así debe enfrentarse a la diversidad del aula. Así lo expresa también el docente, Eustorgio “creo que en esas situaciones nosotros necesitamos también prepararnos para eso, pero si nos falta bastante, en mi caso, mucho conocimiento para no enfrentar ciertas situaciones como esas que se presenta” (taller, Puerto Valdivia 2023).

Para abordar estas falencias en las prácticas educativas inclusivas en nuestras instituciones, es fundamental: Fortalecer la formación inicial y continua de los docentes en estrategias pedagógicas inclusivas. Así como lo manifestaba el docente Cassiani “El Ministerio de Educación Nacional en búsqueda de la inclusión causó un choque entre todos los miembros educativos, ya que al eliminar las aulas de apoyo y vincular al aula regular a los niños con diferentes necesidades creó nuevas barreras en el entorno entre maestros y

estudiantes, ya que el desconocimiento nos obligó a cometer errores que posteriormente se verían reflejados” (relato de vida, Valdivia, 2023).

El proceso de educación inclusiva tendría mayor efectividad si se hubiera realizado un trabajo previo con los docentes, que son quienes enfrentan desde el aula el proceso de enseñanza, así mismo Cassiani, también expresa desde su experiencia que la importancia de “las capacitaciones y orientaciones pueden tener mayor efectividad si se dan antes de cualquier situación futura para minimizar los riesgos” (relato de vida, Valdivia, 2023).

Así mismo es posible encontrar nuevas oportunidades de acción si se promueven campañas de sensibilización y concienciación para combatir la discriminación y el estigma en el entorno escolar, además de fomentar la participación activa de la comunidad en la construcción de entornos educativos inclusivos, como lo expresa Fernández (2013), haciendo referencia a las prácticas inclusivas desde “todo lo que hace el profesorado para lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes y así brindar una educación de calidad” (p. 40).

Al mismo tiempo, Fernández (2013), hace énfasis en que el “profesorado favorece la diversidad en la medida en que logra identificar las necesidades y apoyos de la población, mediante la innovación de estrategias y por medio de colegios que propician el desarrollo de la educación inclusiva” (p. 53). Las prácticas inclusivas y las singularidades de cada estudiante exigen del docente requisitos como el diseño de materiales diversos, el uso de estrategias de enseñanza variadas, la flexibilidad curricular y la promoción de la autonomía y la motivación de los estudiantes.

Cuando los docentes comenzamos a abordar el tema podemos generar al interior del aula espacios para un mejor desempeño y adquisición de competencias. Todos los ideales que planteamos desde las prácticas inclusivas pueden tener resultados significativos si el trabajo es conjunto, como lo expresa el profesor Cassiani, “puedo decir que hemos mejorado, pero aún hay mucha tela que cortar y caminos por recorrer para garantizar mejoras en el sistema de educación” (relato de vida, Valdivia, 2023). Actualmente las instituciones de educación superior en la formación docente nos hablan del sistema educativo en Colombia y como en la búsqueda de garantías relacionadas con los deberes y derechos de los estudiantes en el contexto educativo avanza en acciones dirigidas a la educación inclusiva. Estas garantías están respaldadas por diversas leyes, decretos y políticas gubernamentales que

buscan promover y proteger el acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

Finalmente podemos reconocer que, a pesar de los esfuerzos y la existencia de garantías desde la ley, es importante destacar que aún existen desafíos y falencias en la implementación efectiva de estas garantías, por lo que es necesario continuar trabajando en su fortalecimiento y cumplimiento para garantizar una educación real que brinda a las instituciones y en especial a sus estudiantes calidad y reconocimiento. Es decir, se hace necesario abordar las falencias en las prácticas educativas, garantizando el acceso equitativo a la educación, promoviendo la formación docente en temas de inclusividad y combatiendo la discriminación y el estigma en el entorno escolar. Solo así podremos avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y de calidad para todos los colombianos.

4.3 Propuesta: canasto de prácticas para una educación inclusiva e intercultural

Después de analizar los propios relatos de vida y las experiencias de maestros y maestras, identificamos prácticas inclusivas que categorizamos para dar inicio a nuestra propuesta. Esta se materializó en una página web titulada: *Canasto de prácticas para una educación inclusiva e intercultural*.

El propósito de este sitio web es construir un canasto de prácticas inclusivas para la educación primaria, basado en las experiencias y narrativas compartidas por maestros y maestras. A través de la recopilación y análisis de estas experiencias, buscamos nutrir nuestro canasto con una amplia variedad de estrategias que promuevan la inclusividad en el aula. Nuestra meta es garantizar que este canasto sea un tejido de herramientas prácticas, sin perder de vista el horizonte de una educación inclusiva e intercultural.

Con esta propuesta damos respuesta al objetivo número tres; el cual nos invitaba a construir un canasto de prácticas inclusivas para la básica primaria a partir de las experiencias narradas por maestro y maestras.

A través de esta página pretendemos garantizar que este canasto sea una fuente rica y diversa de herramientas prácticas, al servicio de los docentes sin perder de vista el horizonte de una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

Para acceder a la página web diseñada se solicita acceder a este [enlace](#)

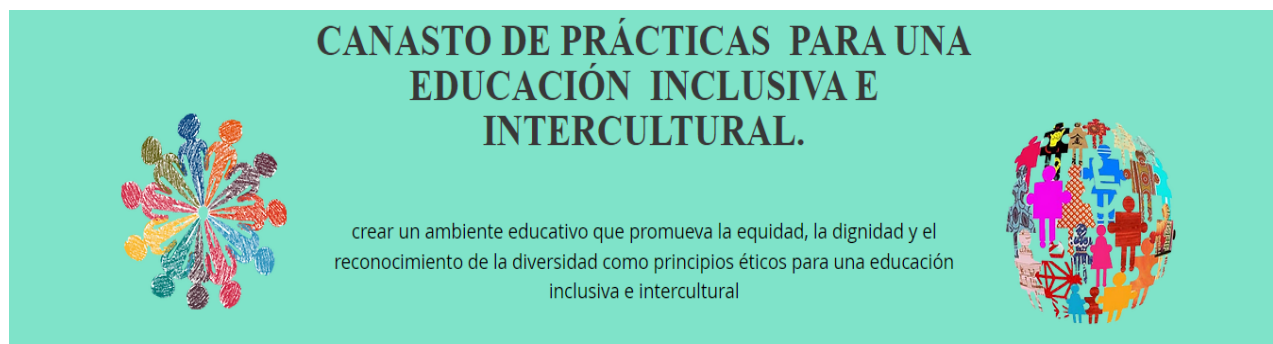
4.3.1 Estructura de la página web

A continuación, se describen las partes en las que está compuesta la página web diseñada

Página de inicio

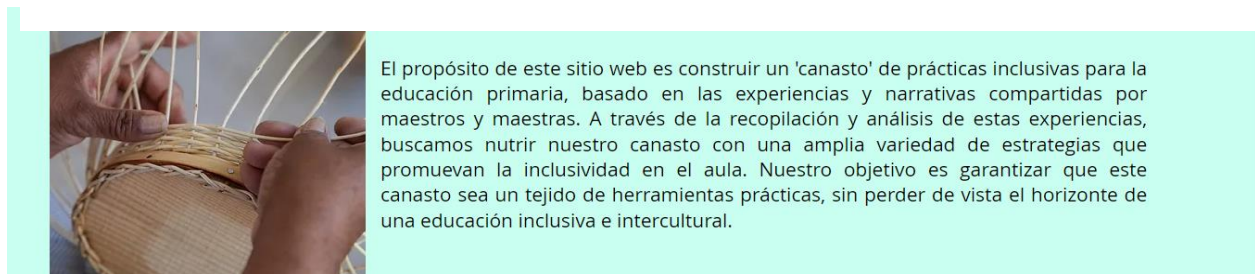
En la parte superior en el banner que aparece a continuación se relaciona el nombre de la página web y una breve descripción

Figura 7. *Página web del canasto de prácticas inclusivas*



Asimismo, en la parte inferior, en el lado izquierdo aparece la imagen de un canasto que está siendo tejido y al lado derecho se declara el propósito de la página web, tal como aparece en la siguiente figura:

Figura 8. *Propósito de la página web*



Menús

La página web nos ofrece tres botones para navegar, uno que describe el *propósito* (como ya se ha indicado), otro que describe *Quiénes somos* y el otro el *canasto de prácticas inclusivas* que es, propiamente donde se describen las prácticas inclusivas.

En la siguiente figura se puede observar el contenido del botón *Quiénes somos*

Figura 9. *Quiénes somos*

Contexto de la investigación

Carepa
Kelly Caterine Ramírez Cossio
Institución educativa José María Muñoz Flórez

Valdivia
Carlos Alberto Cassiani palma
Centro educativo rural la paulina sede la barca cautiva

Amalfi
Claudia Lucía López Londoño
Institución educativa rural Portachuelo sede Marina Mesa Lopera

Somos un grupo de maestros y maestras comprometidos con la promoción de prácticas inclusivas en el ámbito educativo. Nos dedicamos a recopilar y compartir experiencias en el aula que fomenten la inclusividad. Nuestra misión es construir un canasto de prácticas inclusivas, basadas en nuestras experiencias y narrativas, que sirvan como recursos valiosos para otros educadores en la creación de entornos educativos equitativos e inclusivos.

Este canasto de prácticas inclusivas forma parte del trabajo de investigación de tesis de grado de un maestro y dos maestras como licenciados en educación de básica primaria en la Universidad de Antioquia.

FORMULARIO →

La intención del canasto es provocar que otros maestros y maestras puedan vincularse publicando sus prácticas. Por ello, justo debajo de *Quiénes somos*, aparece una invitación a participar compartiendo e interactuando con la página para enriquecerla cada día con nuevas experiencias; también está un link que lo lleva a un formulario donde encontramos las

Te invitamos a unirse a nuestro grupo de maestros y maestras compartiendo tus experiencias en la implementación de prácticas inclusivas en el aula. Si has desarrollado estrategias efectivas o tienes historias inspiradoras que desees compartir, ¡nos encantaría escucharte! Tu contribución puede marcar la diferencia en la creación de entornos educativos equitativos y acogedores para todos los estudiantes. Únete a nosotros y ayuda a enriquecer nuestra comunidad educativa con tus experiencias únicas. Para ello, te invitamos a llenar el siguiente formulario.

FORMULARIO →

Nos pueden contactar a través de los siguientes correos

kelly.ramirez@udea.edu.co
carlos.cassianjp@udea.edu.co
claudia16662011@gmail.com

instrucciones para compartir las experiencias asimismo están nuestros correos para que nos contacten. La siguiente figura lo muestra.

Figura 10. Invitación a compartir prácticas inclusivas en el aula

En el botón *Canasto de prácticas inclusivas* se encuentra la descripción amplia de la propuesta. Tal como aparece en la siguiente figura.

Figura 11. Descripción del canasto



The image shows a digital interface with a teal header. At the top, there are three navigation buttons: 'Propósito', '¿Quiénes somos?', and 'Canasto de prácticas inclusivas'. The 'Canasto de prácticas inclusivas' button is highlighted in a darker teal. Below the header, the page content is displayed on a light teal background. On the left, there is a section titled 'Tejiendo un canasto prácticas inclusivas' with two paragraphs of text. On the right, there is a photograph showing a person's hands weaving a basket with wooden sticks. The text describes inclusive practices in the classroom and the metaphor of a basket.

Propósito

¿Quiénes somos?

Canasto de prácticas inclusivas

Tejiendo un canasto prácticas inclusivas

Las prácticas inclusivas en el aula hacen referencia a las estrategias que buscan crear un entorno educativo donde todos los estudiantes sean reconocidos en su diversidad cultural, lingüística, simbólica, epistémica, religiosa, corporal, de género y orientación sexual. Esto implica no solo reconocer la diversidad presente en el aula, sino también promover activamente la participación equitativa y en dignidad de todos los estudiantes en el proceso educativo.

La metáfora del "canasto" en el contexto de la educación inclusiva e interculturalidad se refiere a la creación de un conjunto de herramientas y prácticas inclusivas que permitan gestionar la diversidad cultural en el aula. Así como un canasto se utiliza para contener y organizar una variedad de objetos, estas prácticas inclusivas son como las herramientas que se utilizan para acoger y valorar las diferentes culturas representadas en el entorno educativo. Construir este "canasto" implica desarrollar estrategias flexibles y respetuosas que reconozcan y celebren las diferencias culturales de los estudiantes, promoviendo así un ambiente educativo inclusivo y enriquecedor para todos.

En la parte inferior de la descripción aparecen las prácticas inclusivas organizadas en seis categorías. Tal como se muestra en la siguiente figura

Figura 12. Categorías de las prácticas inclusivas

The infographic is a 3x2 grid of panels, each representing a category of inclusive practices. Each panel contains a title, a descriptive paragraph, PDF icons, and an illustration.

- 1. Inclusividad e interculturalidad**
En esta categoría se recogen prácticas en las que se promueven ambientes educativos inclusivos que reconocen la diversidad cultural, lingüística y simbólica y que buscan la dignidad, la equidad y la justicia para todos los estudiantes.
Includes 2 PDF icons and a circular collage of diverse people and symbols.
- 2. Interacción o relaciones en el aula**
Esta categoría se centra en la dinámica social y las relaciones entre los estudiantes dentro del aula, abarcando su interacción, comunicación, colaboración en actividades grupales y apoyo mutuo durante el aprendizaje.
Includes 2 PDF icons and an illustration of children interacting in a circle.
- 3. Ajustes razonables al currículo**
En esta categoría se agrupan los ajustes razonables entendidos como acciones, estrategias, apoyos y recursos que expanden los contenidos, metodologías o evaluaciones para garantizar el acceso en términos de equidad para todos los estudiantes. Se realizan para asegurar que todos los estudiantes puedan participar de manera significativa en el currículo y logren los objetivos de aprendizaje.
Includes 6 PDF icons and an illustration of students at a table with various learning aids.
- 4. Transformaciones en los escenarios pedagógicos**
Esta categoría se refiere a la modificación del entorno de aprendizaje y las prácticas pedagógicas utilizadas en el aula. Puede incluir cambios físicos en el espacio del aula, como la disposición de los pupitres o la incorporación de recursos tecnológicos, así como cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por el docente.
Includes 1 PDF icon and an illustration of a classroom with students and a teacher.
- 5. Accesibilidad Educativa**
La accesibilidad educativa se refiere a la creación de entornos de aprendizaje que sean accesibles para todos los estudiantes. Esto incluye la eliminación de barreras físicas, cognitivas, tecnológicas y de comunicación que puedan dificultar la participación plena y equitativa de los estudiantes en el proceso educativo.
Includes 3 PDF icons and an illustration of students using a ramp and wheelchair.
- 6. Apoyos para el aprendizaje**
Los apoyos para el aprendizaje engloban todas las prácticas, estrategias y recursos destinados a facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Incluye actividades diferenciadas, diversos materiales didácticos, retroalimentación específica y promoción de la participación activa para superar barreras y fomentar fluidez un tránsito académico.
Includes 2 PDF icons and a puzzle graphic with icons for hearing, communication, and accessibility.

5 Conclusiones

Al profundizar en las narrativas y experiencias obtenidas a través del ejercicio de investigación, emerge un entendimiento más completo sobre la implementación de prácticas inclusivas en el aula, especialmente en entornos educativos caracterizados por su diversidad e interculturalidad. Estos relatos ofrecen una mirada íntima a las realidades vividas por docentes y estudiantes en contextos educativos diversos, donde se entrelazan diferentes identidades culturales, lingüísticas y sociales. Es a partir de este análisis que se extraen conclusiones significativas sobre el papel fundamental que desempeñan las prácticas inclusivas en la construcción de un ambiente educativo equitativo y enriquecedor. A continuación, se presentan las principales conclusiones derivadas de este análisis, destacando la importancia de la colaboración y el compromiso con la inclusividad para promover un aprendizaje significativo y una convivencia respetuosa en el aula.

Las prácticas inclusivas en el aula son indispensables para asegurar que todos los estudiantes, tengan acceso equitativo a una educación de calidad. Al fomentar un ambiente de aprendizaje que valora y respeta la diversidad, estas prácticas contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo habilidades sociales, emocionales e interculturales fundamentales para la convivencia en una sociedad diversa.

La colaboración entre docentes, familias y otros profesionales es esencial para diseñar e implementar estrategias inclusivas efectivas, reconociendo y atendiendo las singularidades de los y las estudiantes y las particularidades de los territorios. Desde este punto se concluye que las prácticas inclusivas han de ser situadas lo que implica cuestionar la idea de posibilidad de generalización de educación inclusiva. Cada territorio y cada sujeto participante establecen modos siempre diversos.

La tecnología educativa emerge como una aliada poderosa en la promoción de la inclusividad en el aula, al proporcionar herramientas y recursos que apoyan el aprendizaje de todos los estudiantes. Sin embargo, es fundamental superar los sesgos y estereotipos presentes en el entorno educativo, ya que estos obstaculizan la implementación exitosa de prácticas inclusivas. La evaluación continua y la retroalimentación permiten identificar las necesidades de los estudiantes y ajustar las prácticas pedagógicas para garantizar la educación inclusiva y el éxito de todos en el aula.

En última instancia, la educación inclusiva en el aula no solo beneficia a los estudiantes con discapacidades, sino que enriquece la experiencia educativa de todos al fomentar la empatía, el respeto y la comprensión mutua en un entorno diverso y colaborativo. Estas prácticas no solo buscan nivelar las oportunidades educativas, sino también cultivar ciudadanos conscientes, tolerantes y comprometidos con la construcción de una sociedad inclusiva y equitativa.

Por otro lado, se identifican varios desafíos en la implementación de la educación inclusiva, como la falta de conciencia en la sociedad que conduce a la categorización y a la exclusión; las barreras institucionales que no consideran las necesidades de las personas y la falta de recursos y apoyo adecuado para la inclusividad efectiva. A pesar de los esfuerzos por implementar políticas y programas para la educación inclusiva, persisten falencias en la práctica educativa. La falta de capacitación docente, la escasez de recursos y la infraestructura inadecuada son algunas de las falencias que dificultan la materialización de la inclusividad en las aulas.

Ante estos desafíos, es crucial fortalecer la formación docente tanto en estrategias pedagógicas inclusivas como en la comprensión de la diversidad presente en las aulas. Es necesario proporcionar capacitación inicial y continua para los docentes, así como orientación adecuada para enfrentar los desafíos presentes en entornos inclusivos. Además, se destaca la importancia de promover campañas de sensibilización y concienciación para combatir la discriminación y el estigma en el entorno escolar. Crear entornos acogedores y respetuosos para todos los estudiantes es esencial para fomentar una educación inclusiva y equitativa.

Narrar nuestras experiencias vinculadas con las prácticas inclusivas significó una oportunidad profunda de reflexión y autoconocimiento para cada uno de nosotros. A través del ejercicio biográfico-narrativo pudimos articular nuestros desafíos y logros, comprendiendo mejor nuestras trayectorias profesionales y personales. Este proceso de narración nos permitió reconocer cómo nuestras experiencias personales influyen en nuestro enfoque educativo y revelar las barreras que enfrentamos al implementar prácticas inclusivas. Al compartir nuestros relatos, encontramos un espacio para validar nuestros esfuerzos y resiliencia, fortaleciendo nuestro compromiso con la educación inclusiva e intercultural. Además, esta narración facilitó una conexión más profunda entre nosotros como colegas,

fomentando un sentido de comunidad y colaboración en nuestra búsqueda común de una educación más equitativa y justa para todos los estudiantes. Para finalizar, narrar nuestras experiencias ha sido una poderosa herramienta de empoderamiento personal y profesional, iluminando el camino hacia la transformación educativa a través de la inclusión y la interculturalidad.

6 Recomendaciones

Las recomendaciones derivadas de este ejercicio de investigación no solo apuntan a fortalecer las prácticas inclusivas en el ámbito educativo, sino también a fomentar la interculturalidad como parte integral de este proceso. Se sugiere la exploración de cómo la educación inclusiva puede ser enriquecida mediante un enfoque intercultural que reconozca y valore la diversidad de los estudiantes. Esto implica investigar cómo las prácticas educativas pueden ser diseñadas para responder a las necesidades específicas de grupos culturalmente diversos, promoviendo así un ambiente de aprendizaje inclusivo que celebre y respete las diferencias. Asimismo, se plantea la importancia de formar a los maestros en competencias interculturales, que les permitan reconocer y abordar las barreras culturales en el aula, y colaborar de manera efectiva con las comunidades y familias de origen diverso. Estas líneas de investigación ofrecen una oportunidad para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva e intercultural, que reconozca la riqueza de la diversidad y promueva la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o étnico.

Si bien el ejercicio de configuración de la página web se realizó con recursos gratuitos y disponibles en los entornos virtuales, es importante que la Universidad de Antioquia apoye estas iniciativas para que estas trasciendan y permanezcan en el tiempo, dado que permite la configuración de comunidades de maestras y maestros comprometidos con apuestas inclusivas.

Desde el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria se puede liderar discusiones a nivel departamental y nacional para que la educación inclusiva logre situarse y contextualizarse en territorios alejados y periféricos, de manera que los lineamientos y orientaciones respondan cada vez más a las condiciones y dinámicas propias de esos territorios.

En la investigación realizada se destaca la importancia de articular la educación inclusiva con la interculturalidad para promover espacios de diálogo académico desde las licenciaturas hasta los territorios y con los docentes. Sin embargo, es importante formular preguntas provocadoras que estimulen nuevos procesos investigativos y den respuesta a

desafíos emergentes identificados durante el proceso de investigación. A continuación, emergen algunas preguntas:

¿Cómo pueden las prácticas educativas inclusivas e interculturales dialogar de manera efectiva con los contextos específicos, teniendo en cuenta las particularidades culturales y socioeconómicas de cada región?

¿Cuáles son las estrategias más efectivas para superar las barreras estructurales y culturales que obstaculizan la implementación de la educación inclusiva e intercultural en diferentes entornos educativos?

¿De qué manera la formación inicial y continua de los docentes puede fortalecerse para fomentar prácticas inclusivas y respetuosas de la diversidad?

¿Cómo trascender de una educación inclusiva a una educación intercultural que expanda sus universos epistémicos, metodológicos y políticos?

7 Referencias bibliográficas

- Amaya, A. (2021). Prácticas y estrategias didácticas inclusivas de un grupo de docentes de primaria para educar en la diversidad. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11912/9210>
- Bastis Consultores. (2020, marzo 2). Técnicas de recolección de datos para realizar un trabajo de investigación. <https://online-tesis.com/tecnicas-de-recoleccion-de-datos-para-realizar-un-trabajo-de-investigacion/>
- Beristaín, Helena. (1995). Diccionario de Retórica y Poética. Ediciones Porrúa.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico
- Bueno Bueno, L. A. (2022) Prácticas inclusivas: Un camino hacia la educación inclusiva para los niños y las niñas Emberá en contextos de ciudad. [Trabajo de grado-pregrado]. Repositorio digital Universidad de Antioquia, Medellín.
- Castillo Gómez, K. (2019). Prácticas educativas en aulas regulares de inclusión en niños con diversidad funcional. [Trabajo de grado-pregrado]. Universidad de San Buenaventura, Cali. Chihuahua, México Cuadernos, 11, 133-148.
- Duschatzky, S. (2015). La trama de la educación: Pedagogía, política y subjetividad. Siglo XXI Editores.
- Dussel, I. (2017). La inclusión educativa como derecho a la educación. Paidós.
- Fernández, J. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos.
- Froebel, Fedrich (1826) La Educación del Hombre. La Fundación. El libro total y (Sic). Editorial.
- Galeano María Eumelia. (2009) Diseño de proyecto en la investigación cualitativa. Medellín Colombia. Universidad de Antioquia
- Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas. Gedisa

Gil García, C. (2016). Educación inclusiva: una mirada a las prácticas en la primera infancia. <http://hdl.handle.net/10554/18705>.

Gómez Fucez, L. V. (20219) Las prácticas pedagógicas de los maestros vistas desde la relación entre convivencia escolar y educación inclusiva. [Trabajo de grado-pregrado]. Repositorio digital Universidad Pedagógica Nacional Bogotá D.C.

González Cardona, L, Palacios Vargas, M y Taborda Gil, V. (2020). Estrategias Metodológicas Implementadas en los Procesos Pedagógicos de Enseñanza-Aprendizaje con Estudiantes que tienen Discapacidad Cognitiva. [Trabajo de grado-Pregrado] Repositorio digital Tecnológico del Antioquia, Institución Universitaria.

Habermas, J. (1970). On Hermeneutics' claim to Universality. Mueller – Vollmer, Kurt: The Hermeneutics Reader. Blackwell, Oxford.

Jaraba, J. & Monsalve, D. (2018). Percepciones y expresiones de los niños y las niñas frente a las prácticas de educación inclusiva en el CER Guamito – municipio de El Peñol y la institución educativa San Diego – municipio de Liborina [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín]. Repositorio digital Universidad de Antioquia.

Jiménez Carrillo, Julio, & Mesa Villavicencio, Paulina. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(spe5), 00001. Epub 28 de enero de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press. Libro Total y (Sic) Editorial

Mejía-Elvir, P. (2022). Estrategias inclusivas: atención al estudiantado con diversidad en educación básica, experiencia del profesorado hondureño. Innovaciones Educativas, 24(36), 131–145. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i36.3913>

Mendoza Caña, W. (2022). Diversidad en el aula multigrado estrategias de docentes rurales para una educación inclusiva. [Trabajo de grado-pregrado]. Repositorio digital Universidad de Antioquia, Medellín.

- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Neiva. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Olmos Roa, Andrea, Romo Pinales, María Rebeca, Arias Vera, Laura María del Carmen. (2016). Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa: Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1), 229-243. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100012>
- Quintana, L., & Hermida, J. (2020). Los proyectos de investigación en las tesinas de grado: un enfoque sobre la investigación basada en textos. APORTES AL DERECHO, 4(4)
- Ramos, J.L (2014). Guía para diseñar proyectos de investigación. Colegio de Ciudad Juárez [México]: El Colegio de Chihuahua.
- Ricoeur, Paul. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. Ágora-papeles de filosofía, (25)2, 9-22
- Robinson, V., y Kuin, L. (1999). The explanation of practice: why chinese
- Ruíz Garzón, H. G. (2017). Prácticas docentes de diversidad e inclusión. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/531.
- Salazar, J. J. (2022). Los Retos de la Enseñanza de las Ciencias Sociales desde el Enfoque de la Educación Inclusiva [Trabajo de grado profesional]. Repositorio digital Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Serna, A y Serna, E. (2022). Prácticas docentes para promover la educación inclusiva en el Nivel Inicial y en Básica Primaria. Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <http://hdl.handle.net/11285/622356>
- Skliar, C. (2003). Educación y alteridad. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2008). Educación y multimedia: explorando hogares, escuelas y comunidades. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología students copy assignments. Qualitative studies in education, v. 12, Universidad Surcolombiana.
- Vasco, C. E. (2013). La interacción entre modelos y teorías en la enseñanza de la cronotopía.

Villa Rodríguez, B. del R. (2013) La Inclusión Educativa Como Práctica cotidiana a través de la colaboración entre los actores de una escuela primaria, [Tesis de grado]. Repositorio digital Tecnológico Monterey.

Viñas Piquer, David. (2002). Historia de la Crítica Literaria. Editorial Ariel.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ensayos sobre discriminación y racismo en el Perú. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

8 Anexos

Anexo 1. Matriz de referencias

Tipo de investigación	Año	Autor	País	Título	Pregunta de investigación	Objetivo	Categorías abordadas	Lugar	Metodología	Citación bibliográfica (apa)	Concluyó la investigación
Pregado UDEA	2022	Mendoza Caña Wendy Patricia	Colombia	Diversidad en el aula multigrado: Estrategias de docentes rurales para una educación inclusiva.	¿Cómo las estrategias del maestro/a rural aportan a la inclusión desde la atención a la diversidad de las aulas multigrado en la escuela rural Portachuelo Sede Gabriela Mistral del municipio de Amalfí – Antioquia?	Identificar como las estrategias pedagógicas del maestro/a rural aporta a la inclusión desde la atención a la diversidad de las aulas multigrado en la escuela rural Portachuelo Sede Gabriela Mistral del municipio de Amalfí – Antioquia.	diversidad, las estrategias pedagógicas en el aula multigrado y la inclusión.	las aulas multigrado en la escuela rural Portachuelo Sede Gabriela Mistral del municipio de Amalfí – Antioquia	enfoque cualitativo con el método de investigación Estudio de Caso	Mendoza Caña, W. (2022). Diversidad en el aula multigrado para una educación inclusiva. Universidad de Antioquia, Medellín.	investigación concluye con las prácticas pedagógicas para la enseñanza a partir del trabajo colaborativo, desde el contexto, la utilización de metodologías activas, los estilos de aprendizaje apoyándose en el DUA.
Maestría UdeA	2018	JOSEFINA MARÍA JARABA MEDINA, DIEGO DE JESUS MONSALVE MONSALVE	Colombia	PERCEPCIONES Y EXPRESIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS FRENTE A LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CER GUAMITO – MUNICIPIO DE EL PEÑOL Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN DIEGO – MUNICIPIO DE LIBORINA.	¿Cuáles son los relatos de los niños y las niñas frente a las prácticas de educación inclusiva que se desarrollan en el CER Guamito – Municipio de El Peñol y La Institución Educativa San Diego – Municipio de Liborina? ¿Cuáles son las prácticas de educación inclusiva que se llevan a cabo en las instituciones educativas CER Guamito – Municipio de El Peñol y La Institución Educativa San Diego – Municipio de Liborina? ¿De qué manera las prácticas de educación inclusiva de estas instituciones educativas inciden en las realidades de los niños y las niñas?	Interpretar las Percepciones y expresiones de los niños y niñas frente a las prácticas de Educación Inclusiva en el Centro Educativo Rural Guamito-sede La Primavera, Municipio de El Peñol y la Institución Educativa San Diego-sede Los Sauces, Municipio de Liborina.	Educación inclusiva, primera infancia, educación rural, prácticas de la enseñanza.	Centro Educativo Rural Guamito del municipio de El Peñol y la Institución Educativa San Diego del municipio de Liborina Antioquia	Enfoque cualitativo, método biográfico narrativo	Jaraba, J. & Monsalve, D. (2018). Percepciones y expresiones de los niños y las niñas frente a las prácticas de educación inclusiva en el CER Guamito – municipio de El Peñol y la institución educativa San Diego – municipio de Liborina (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.	
Pregado UdeA	2022	Salazar Marín Jorge Jonathan	Colombia	Los Retos de la Enseñanza de las Ciencias Sociales desde el Enfoque de la Educación Inclusiva	¿Cómo las concepciones de la discapacidad y la educación inclusiva y las estrategias pedagógicas que utilizan los maestros de la Básica Primaria del área de ciencias sociales de la Institución Educativa Inmaculada Concepción y la Institución Educativa Rural Romeral del municipio de Guarne para responder a la diversidad en el aula?	Revelar las concepciones de la discapacidad y la educación inclusiva y las estrategias pedagógicas que utilizan los maestros de la Básica Primaria del área de ciencias sociales de la Institución Educativa Inmaculada Concepción y la Institución Educativa Rural Romeral del municipio de Guarne para responder a la diversidad en el aula	Estrategias pedagógicas, Educación Inclusiva, Discapacidad	Institución Educativa Inmaculada Concepción y la Institución Educativa Rural Romeral del municipio de Guarne Antioquia	El enfoque de la investigación es cualitativo a partir del estudio de caso	Salazar, J. J. (2022). Los Retos de la Enseñanza de las Ciencias Sociales desde el Enfoque de la Educación Inclusiva [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.	
Universidad Pontificia Bolivariana	2021	Amaya Cartagena Azucena	colombia	Prácticas y estrategias didácticas inclusivas de un grupo de docentes de primaria	¿Cómo un grupo de docentes de educación básica primaria describen sus concepciones, prácticas y estrategias didácticas inclusivas para educar en la diversidad?	Analizar las concepciones, prácticas y estrategias inclusivas de un grupo de docentes de primaria	Diversidad, educación inclusiva, práctica docente, estrategias didácticas inclusivas, primaria.	El Instituto de Promoción Social de Piedecuesta	investigación cualitativa de carácter descriptivo bajo en enfoque hermenéutico	Amaya, A. (2021). Prácticas y estrategias didácticas inclusivas de un grupo de docentes de primaria para educar en la diversidad. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.1191/29210	
pregado tecnológico de antioquia	2020	Laura González Cardona María Alejandra Palacios Vargas Valentina Taborda Gil	colombia	primaria para educar en la diversidad	¿Qué características tienen las estrategias metodológicas implementadas en los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes que tienen discapacidad cognitiva?	Analizar las características que tienen las estrategias metodológicas implementadas en los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes que tienen discapacidad cognitiva.	estrategias metodológicas, discapacidad cognitiva, inclusión, cualificación docente.	documental, rastreo	La metodología pertinente para desarrollar este trabajo fue la investigación cualitativa, descriptiva, se utilizó el enfoque hermenéutico. La modalidad de investigación seleccionada es documental	González Cardona, L. Palacios Vargas, M y Taborda Gil, V. (2020). Estrategias Metodológicas Implementadas en los Procesos Pedagógicos de Enseñanza-Aprendizaje con Estudiantes que tienen Discapacidad Cognitiva. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.	
pregado universidad San Buenaventura tesis	2015	Sandra Inés Calderón Guerrero Magistly Gordillo Bernal Francly Yuleth Martínez Rojas Ana Carolina Sora García	colombia	AULAS INCLUSIVAS: PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES QUE FAVORECE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CONTRIBUYE A LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD.	¿Cuál es la práctica pedagógica de los profesores que favorece la educación inclusiva y contribuye a la atención de la diversidad en el aula?	Caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que favorece la educación inclusiva y contribuye a la atención de la diversidad en el aula.	Práctica pedagógica, Educación Inclusiva Atención a la Diversidad	cuatro instituciones educativas distritales de Bogotá	Enfoque cualitativo desde un diseño de estudio de caso de tipo instrumental	Calderón Guerrero, S., Gordillo Bernal, M., Martínez Rojas, F y Sora García, A. (2015). Aulas inclusivas: prácticas pedagógica de los profesores que favorece la educación inclusiva y contribuye a la atención de la diversidad.	hallazgo de docentes que hacen usos de práctica pedagógica que reconocen los ritmos de aprendizaje que favorece la diversidad, pero aún se observan las prácticas que piensan que todos los estudiantes aprenden de igual forma lo que da paso a la exclusión.
pregado universidad San Buenaventura	2019	Castillo Gómez, Katherin	Colombia	Prácticas educativas en aulas regulares de inclusión en niños con diversidad funcional	¿Cómo dos maestras de primero de primaria de un aula regular de inclusión llevan a cabo prácticas educativas en niños con diversidad funcional?	Analizar las actuaciones de la maestra y los alumnos con respecto al contenido de la clase, tarea, organización de trabajo, procedimiento, seguimiento y retroalimentación -Analizar los intercambios realizados por la maestra realizados por el alumno	La educación inclusiva, Prácticas educativas, Diversidad funcional	un aula regular de inclusión del grado primero primaria cali	Se cuenta con un tipo de investigación cualitativa	Castillo Gómez, K. (2019). Prácticas educativas en aulas regulares de inclusión en niños con diversidad funcional. Universidad de San Buenaventura, Cali.	
Pregado universidad de la salle	2017	RUIZ GARZÓN HEBELYN GINETH	Colombia	Prácticas docentes de diversidad e inclusión	¿Cuáles son las prácticas docentes de diversidad e inclusión que implementa el docente de primero de primaria del Colegio Carlos Arturo Torres de Bogotá?	Identificar las prácticas docentes de diversidad e inclusión que implementa el docente de primero de primaria del colegio Carlos Arturo Torres de Bogotá.	práctica docente, inclusión, diversidad, saber	Colegio Carlos Arturo Torres de Bogotá	La investigación históricohermenéutica Enfoque: cualitativo.	Ruiz Garzón, H. G. (2017). Prácticas docentes de diversidad e inclusión. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_enguas/531	
Tesis de grado universidad Javeriana	2016	GIL GARCIA CAROLINA	Colombia	EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS EN PRIMERA INFANCIA	¿Qué características alrededor de la educación inclusiva tienen las prácticas desarrolladas en dos modalidades de educación inicial, teniendo en cuenta las categorías de derecho participación, vida y supervivencia, educación inicial y protección?	Identificar las prácticas que inciden en la educación inclusiva en centros de desarrollo integral a la primera infancia	prácticas inclusivas, educación inclusiva, educación inicial	colombia Bogota	investigación cualitativa y cuantitativa		
MAESTRIA EN EDUCACIÓN UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL BOGOTÁ D.C	2019	GÓMEZ FUCCZ LIDA VICTORIA.	COLOMBIA	LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS MAESTROS VISTAS DESDE LA RELACIÓN ENTRE CONVIVENCIA ESCOLAR Y EDUCACIÓN INCLUSIVA	¿Qué características tienen las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros sobre la convivencia escolar en la Institución Educativa Departamental General Carlos Albán del municipio de Albán Cundinamarca, teniendo en cuenta los procesos de inclusión educativa?	Analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros sobre la convivencia escolar en la Institución Educativa Departamental General Carlos Albán del municipio de Albán Cundinamarca, teniendo en cuenta los procesos de inclusión educativa.	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS; CONVIVENCIA ESCOLAR; EDUCACIÓN INCLUSIVA	institución Educativa Departamental General Carlos Albán del municipio de Albán Cundinamarca	Enfoque cualitativo, paradigma constructivista		Como conclusión principal podemos decir que los maestros tienen unas comprensiones limitadas sobre convivencia escolar y sobre inclusión educativa; por un lado los problemas de convivencia son vistos desde la violencia física y verbal, mientras que la inclusión educativa es vista desde la discapacidad.
CONGRESO NACIONAL (República Dominicana).	2022	Serna Jaramillo Adriana Juliet; Serna Jaramillo, Elizabeth	República Dominicana	Prácticas docentes para promover la educación inclusiva en el Nivel Inicial y en Básica Primaria		objetivo: indagar sobre las prácticas de docentes de educación inicial y primaria para promover la educación inclusiva	Educación inclusiva, diversidad, prácticas inclusivas.	varios centros educativos del municipio de San Juan de la Maguana, ubicado en la provincia de San Juan (República Dominicana)	El diseño de investigación fue descriptivo con enfoque cualitativo. Para indagar sobre las prácticas de docentes de educación inicial y primaria para promover la educación inclusiva	Serna, A y Serna, E. (2022). Prácticas docentes para promover la educación inclusiva en el Nivel Inicial y en Básica Primaria.	concluye diciendo que es importante formar a los maestros en prácticas inclusivas, adecuar las plantas físicas contar con el apoyo del ministerio de educación.
tesis de grado	2013	Bertha del Rosario villa Rodríguez	México	La inclusión educativa como práctica cotidiana a través de la colaboración entre los actores de una escuela primaria	¿Cómo se realiza el trabajo colaborativo entre docentes de educación básica y especial?	prácticas de docentes de educación inicial y primaria para promover la educación inclusiva	Educación inclusiva, inclusión escolar, inclusión educativa	Escuela de primaria de Zuculpan Nayart	Enfoque cualitativo y		

Anexo 2. Sistema categorial



Anexo 3. Taller estudio de casos sobre prácticas inclusivas en el aula

Objetivo: Identificar prácticas inclusivas existentes y generar nuevas para mejorar la inclusión de estudiantes con características diferentes en el aula de clase.

Duración 2 horas

Materiales:

- Casos de estudio
- Papel y bolígrafos, tijeras hojas de colores, marcadores
- Pizarra o papelógrafo
- Refrigerio
- Dulces
- Tarjeta de agradecimientos

Pasos del Taller:

1: Introducción (15 minutos)

- Actividad rompe hielo Dinámica de juego de roles

2: Estudio de Casos Existentes (45 minutos)

- Se divide a los participantes en grupos
- Se le proporciona a cada grupo un caso de estudio que describa una situación relacionada con la inclusión de estudiantes con discapacidades.
- Cada grupo debe discutir el caso y destacar las prácticas inclusivas que hayan aplicado
- Se compartirá las prácticas inclusivas que identificaron en el caso que les correspondió ubicándolas en rótulos para fijarlas en el tablero o papelógrafo visible para todos.

4: Generar Nuevas prácticas (50 minutos)

- Los grupos deben proponer y planear nuevas estrategias o prácticas inclusivas adicionales para abordar los desafíos presentados en un nuevo caso que se les entregara.
- cada grupo socializara la nueva estrategia inclusivas que han desarrollado para el nuevo caso.

- Conversatorio sobre las prácticas inclusivas identificadas y las estrategias propuestas.

8: Evaluación (10 minutos)

Se llevará a cabo a través del Tiquete de salida con tres preguntas las cuales contestaran en los mismos grupos de trabajo

<p>TICKET DE SALIDA</p> <p>Da una breve reflexión sobre lo que aprendiste el día de hoy.</p>	↔	
<p>TICKET DE SALIDA</p> <p>Mencione tres cosas que te llevas del taller y sobre las cuales puedes trabajar.</p>	↔	
<p>TICKET DE SALIDA</p> <p>Que compromisos personales o acciones te llevas para promover prácticas de inclusión en el aula de clase.</p>	↔	

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA: EXPERIENCIAS DE MAESTROS Y MAESTRAS

Caso	Descripción
1	Carlos, estudiante con discapacidad visual, presenta desafíos significativos en su entorno educativo. La institución educativa que asiste carece de recursos adecuados para apoyar su aprendizaje. En particular, no dispone de materiales en braille ni herramientas tecnológicas accesibles, lo que dificulta el acceso de Carlos a la información. Además, la metodología de enseñanza se centra en el dictado y el trabajo en el pizarrón, lo que representa obstáculos importantes para su desarrollo académico.
2	Juan, estudiante de primaria procedente de una comunidad afrodescendiente, recientemente se ha mudado a una escuela donde la mayoría de los estudiantes no comparten su herencia cultural. En el aula, experimenta sentimientos de marginación y falta de comprensión por parte de sus compañeros, quienes muestran una carencia de conocimiento y sensibilidad hacia su rica cultura y sus tradiciones. Este entorno dificulta su integración, trabajo entre pares y su convivencia en el aula.
3	Ana, estudiante sobresaliente en matemáticas y ciencias, pero sufre de aburrimiento en clase debido a la falta de desafíos académicos lo que la lleva a la falta de motivación y participación en el aula
4	Sofía, niña de primaria, estudiante con autismo, tiene una comunicación no verbal y requiere apoyo para la interacción social. los estímulos sensoriales visuales y auditivos presentes en el aula la abruman.
5	Luis, estudiante de secundaria que ha enfrentado discriminación y prejuicios debido a su orientación sexual (LGBTQ+). Esto ha creado un ambiente hostil donde sus compañeros de clase le hacen burlas y chistes por su condición, lo que dificulta su bienestar emocional y académico.
6	María, estudiante de primaria con ansiedad social. Por lo que la interacción, la participación, el desarrollo de la autoestima y confianza son desafíos significativos para el docente.
7	Juan, estudiante de primaria, se comunica a través de la lengua de señas colombiana debido a que ella no escucha, la institución educativa en la que se encuentra no tiene un intérprete de esta lengua. Su rendimiento académico y la interacción con sus compañeros se han visto afectada por que no hay un sistema de comunicación en entre su docente y compañeros para interactuar plenamente.
8	Elena, estudiante con un diagnóstico de TEA (trastorno del espectro autista). Con una comunicación no verbal, los ajustes y cambios de la rutina en el aula generan dificultades para su participación plenamente en las actividades escolares y sociales.
9	Emily, niña de primaria con síndrome de Down. La institución a la que asiste no ha realizado ajustes razonables que requiere de acuerdo con sus habilidades y ritmos de aprendizaje, lo cual la expone a fracasos y frustraciones en distintos tipos de actividades.
10	Miguel, estudiante de primaria con dislexia, no lee con fluidez ni comprende el texto escrito. La falta de estrategias específicas dentro del aula para abordar y desarrollar actividades relacionadas con la lectura y la escritura agrava su situación académica y dificulta su progreso en estas áreas fundamentales.
11	Eva, estudiante que padece una enfermedad crónica y requiere tratamiento médico frecuente. Sus hospitalizaciones y visitas al médico hacen que falte con regularidad a la escuela, por esta situación se ve afecta su asistencia y

	rendimiento académico, la institución educativa a la cual asiste no cuenta con un programa de apoyo adecuado para estudiantes en situaciones similares.
12	Yamir, estudiante que usa silla de ruedas, el principal desafío del entorno escolar es la accesibilidad a todos los espacios físicos, los desplazamientos por el entorno escolar no se adaptan de manera autónoma e independiente, por eso su participación en algunas actividades se ven limitadas.

Para concluir el taller se le hará entrega a cada docente de a un dulce con la siguiente tarjeta y se firmara la asistencia.



**ASISTENCIA AL TALLER DE “PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA:
EXPERIENCIAS DE MAESTROS Y MAESTRAS”**

Institución _____ Fecha _____

Nombre y apellido	Correo	Firma

Anexo 4. Formato de la bitácora

BITÁCORA DE TRABAJO DOCENTE

REGISTRO

Nombre del docente que registra la bitácora	
Nombre de la experiencia que registra	
Lugar	
Nombre del docente o seudónimo del docente quien expresa la práctica	
Objetivo de la actividad realizada	
FECHA	DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA
Conclusiones, reflexiones, aprendizajes:	

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA: EXPERIENCIAS DE MAESTROS Y MAESTRAS

Anexo 5. Matriz de análisis

Objetivo general	Objetivo específico	Horizonte metodológico	Isotopia				Isotopia					
			1. Retos y desafíos de la inclusividad en el aula, enfrentando la realidad de la educación				2. Emanando emociones en la prácticas inclusivas					
Reconstruir las prácticas inclusivas que desarrollan tres maestros y maestras de educación básica primaria de la Institución Educativa José María Muñoz Flores de Carepa, el Centro Educativo Rural La Paulina sede La Barca Cautiva de Valdivia y de la Institución Educativa Rural Portachuelo sede Marina Mesa Lopera de Amalfi a través del método biográfico narrativo.	1. Recuperar la experiencia narrada de un maestro y dos maestras relacionada con sus prácticas inclusivas en las aulas de básica primaria	1. Paradigma: cualitativo	1. no conocía que era lo del DUA lo del PIAR	le coloque la barrera, de no hacer, pero me di cuenta de que no le hacía un beneficio	esto genera muchas veces desgaste	resulta difícil brindar atención específica a cada estudiante.	Ser docente de escuela nueva rural no es fácil. Me toca trabajar con estudiantes de preescolar hasta noveno. aunque no tengamos	evidencia que la niña está aprendiendo, obviamente eso genera como mucha emoción,	pero si ustedes supieran el espíritu de solidaridad que se despertó entre todos eso le angustia tanto y a la mamá eso de que los otros sigieran y el pero tengo miedo	el temor más grande que tengo con la inclusión en el aula es que lleguen niños A veces, experimentan temor al expresar sus sentimientos, y ha sido muy difícil y en ocasiones es desesperante porque es muy incómodo ver que el niño o la niña no	§) A lo largo de mi carrera he tenido la oportunidad de atender estudiantes en cuestion de inclusión esa es como la experiencia que más fuerte nosotros como profes, nos pongamos como en el lugar de esa persona que está en esa situación	
	2. Descubrir los desafíos y retos en el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula de maestros y maestras de básica primaria	2. Enfoque: histórico hermenéutico	no sabía comunicarme en lenguaje de señas	solamente la estaba como limitando a ciertas cosas	me convierto en una torera, lidiando con todas las áreas y grados al mismo tiempo	discapacidad auditiva, los niños con discapacidad visual total.	discapacidad tan marcada también visible, siempre vamos a encontrar estudiantes con	ella sintió Como un rechazo lloraba todos los días	Para ella los primeros días fue muy duro y para uno. ¿Cómo le hablo, qué le digo? ¿Qué hacemos por ella?	a los que tienen síndrome de Down. me da miedo porque son agresivos, entonces no sé, siento miedo de	pero yo siempre he pensado que es muy importante la actitud que uno tenga frente a este proceso	
	3. Construir un canasto de prácticas inclusivas para la básica primaria a partir de las experiencias narradas por un maestro y dos maestras	3. Método: biográfico narrativo	había estudiantes con discapacidad, algunos con diagnóstico y otros no	Ser docente de escuela nueva rural no es fácil	Las diferencias de edades y concentraciones son enormes.	estudiantes con discapacidad cognitiva	mi temor no tener o poseer todas las capacidades y herramientas suficientes para cubrir todas las necesidades que requiere el estudiante	Porque no estamos, no esperamos, o no estamos acostumbrados como a convivir con el ser que llega y a entenderlo	uno quizás cuando escogió ser docente no se puso a pensar que iba a encontrar tantas situaciones como esas			
	4. Técnicas: Relato de vida, taller, foto palabra		estudiante sorda	porque son todos los chicos de diferentes edades en el aula y tenemos ritmos de aprendizaje muy diferentes	donde las aulas suelen ser multigrado y atendidas por un solo docente	estudiantes con TDH, estudiantes que tienen conductas desafiantes, con déficit de atención y a eso sumémosle la falta de interés que presentan algunas familias de estos estudiantes						

Anexo 6. Carta de invitación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
Facultad de Educación

Apreciad@ docente
Caluroso saludo

Los docentes Claudia Lucia López Londoño, Kelly Caterine Ramírez Cossío y Carlos Alberto Cassiani Palma, pertenecientes a tres municipios, instituciones y subregiones diferentes de Antioquia (Amalfi Nordeste, Carepa Urabá y Valdivia Norte), estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de Antioquia, estamos realizando un ejercicio de investigación enfocada en las prácticas inclusivas en el aula, de maestros y maestras de básica primaria; con la cual pretendemos:

- Recuperar experiencias narradas por nosotros los tres investigadores de los desafíos y retos que enfrentamos a la hora de aplicar prácticas inclusivas en el aula de básica primaria.
- Construir un canasto de prácticas inclusivas a partir de las experiencias narradas por los maestros investigadores y las prácticas compartidas por maestras y maestros invitados a ser parte de esta investigación.

Para nosotros es motivo de gratitud y reconocimiento encontrar maestros y maestras con prácticas educativas e inclusivas en el aula y experiencias significativas que vienen siendo implementadas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las transformaciones sociales en nuestras comunidades.

Lo invitamos a usted como docente de Básica Primaria, que ha tenido experiencia con población que presentan características diversas (población educativa migrante, pertenencia étnica afro e indígenas discapacidades físicas, auditivas y cognitivas) para que participe en este ejercicio de investigación, compartiéndonos aquellas prácticas que le han sido útiles en el aula para construir un canasto de prácticas inclusivas, el cual se compartirá al finalizar la investigación.

Muchas gracias.
Contamos con tu participación
Recibimos su confirmación en el siguiente formulario


Escanéame

Anexo 7. Consentimiento informado para participantes

Consentimiento informado para participantes

El propósito del documento es invitarle a participar en el ejercicio de investigación titulado *“Prácticas inclusivas en el aula: experiencias de maestros y maestras”*, llevado a cabo por los docentes Kelly Caterine Ramírez Cossío, Claudia Lucia López Londoño y Carlos Alberto Cassiani Palma estudiantes de la Licenciatura de Básica Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Para que usted pueda tomar una decisión informada, le explicaremos cuáles serán los procedimientos involucrados en la ejecución de la investigación, así como en qué consistiría su colaboración:

- 1. Dónde y cuándo se llevará a cabo la investigación:** La investigación se realizará desde tres municipios, subregiones e instituciones diferentes de Antioquia, Institución Educativa José María Muñoz Flórez de Carepa Urabá, el Centro Educativo Rural La Paulina sede La Barca Cautiva de Valdivia Norte y la Institución Educativa Rural Portachuelo sede Marina Mesa Lopera de Amalfi Nordeste. Entre el segundo semestre del año 2023 y primer semestre del año 2024.
- 2. Relevancia del estudio y beneficios:** La investigación tiene una significativa importancia, ya que tiene como objetivo la creación de un "canasto de prácticas inclusivas" destinado a la educación básica primaria. Este recurso se posiciona como un instrumento valioso para enriquecer las actividades en el aula de clases.
- 3. Riesgos:** No existen riesgos o daños específicos para las personas que acepten participar en esta investigación
- 4. Costos y pagos:** En esta investigación, no existen costos asociados a la participación. La colaboración de las personas no conlleva gastos económicos ni requiere inversión financiera. De igual manera, no se realizarán pagos monetarios a las personas que acepten participar de este ejercicio. La participación es voluntaria y no está vinculada a ninguna compensación económica. Los participantes de esta investigación pueden obtener beneficios significativos al

contribuir a la implementación de prácticas inclusivas en el entorno educativo de la básica primaria. Al colaborar en la creación del "canasto de prácticas inclusivas", obtendrán un recurso valioso que podrán aplicar en el aula cuando sea necesario. Este insumo servirá como una herramienta práctica y útil para promover la inclusividad y atender la diversidad de los estudiantes que se presentan en el aula.

5. Evaluación del proyecto de investigación: El proyecto que sustenta esta investigación ha sido evaluado y aprobado por docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Asimismo, es conocido por la coordinación de prácticas de la misma Facultad. Si desea tener mayor información sobre este proceso podrá solicitarla al correo practicadepinfantil@udea.edu.co

6. Derechos del participante y criterios éticos:

- ✚ Se garantizará la confidencialidad y el anonimato en caso de ser solicitado por los participantes de la construcción del canasto de prácticas inclusivas.
- ✚ Como participante podrán reservarse el derecho a expresar sus opiniones, sensaciones, experiencias.
- ✚ El producto final será socializado y validado con las personas participantes
- ✚ Conocer los propósitos e implicaciones de la participación en la investigación por medio de firma de este consentimiento informado
- ✚ La persona participante tiene derecho a manifestar sus dudas al o las investigadoras en cualquier momento, a través de los teléfonos 3128764136, 3044170895 y 3142554646 o el correo electrónico claudia.lopez2@udea.edu.co
- ✚ Se pueden retirar de este ejercicio de investigación en cualquier momento si lo considera necesario, comunicándole al o las investigadoras. Su retiro no los perjudicará en caso alguno.

7. Como participante autorizo:

Autorizo	Si	No
La toma de fotos		
La publicación de fotos en archivos de la investigación		

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA: EXPERIENCIAS DE MAESTROS Y MAESTRAS

La publicación de su aporte a la investigación bajo un seudónimo		
La publicación de su aporte a la investigación con nombre propio		
La grabación de voces en el taller para facilitar el registro escrito de las experiencias de las prácticas inclusivas que desarrollan en el aula (estas grabaciones no serán publicadas).		
Desea recibir el producto de esta construcción		
Desea participar de la socialización del trabajo construido		

8. En caso de aceptar participar, recibirá un ejemplar de este documento.

FIRMA PARTICIPANTE:

Investigadores

Kelly Caterine Ramírez Cossío

Claudia Lucia López Londoño

Carlos Alberto Cassiani Palma