



**Prácticas inexcluyentes de los maestros y maestras de básica primaria en las instituciones Educativas Raquel Jaramillo y Barrio París del municipio de Bello, Hernán Toro Agudelo del municipio de Medellín y Técnico Agropecuario en Salud, C.E.R Brasilal de Sonsón.**

Marcela Agudelo Monsalve  
Yanet Alejandra Correa Taborda  
Katheryne Isabel Loaiza Marulanda  
Lina Marcela Meneses Patiño

Trabajo de investigación presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Básica  
Primaria

Asesora  
Elizabeth Ortega Roldán, Doctora en Educación

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

---

Cita

(Agudelo Monsalve et al, 2024)

---

**Referencia**

**Estilo APA 7 (2020)**

Agudelo Monsalve, M. Correa Taborda, Y. A. Loaiza Marulanda, K. I. & Meneses Patiño, L. M. (2024). *Prácticas in-excluyentes de los maestros y maestras de básica primaria en las instituciones Educativas Raquel Jaramillo y Barrio París del municipio de Bello, Hernán Toro Agudelo del municipio de Medellín y Técnico Agropecuario en Salud, C.E.R Brasilal de Sonsón*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

---



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

Seleccione centro de investigación UdeA (A-Z).



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

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano/Director:** Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Maribel Barreto Mesa.

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.

## **Agradecimientos**

A Dios, por ser fuente de vida y fortaleza.

A la Universidad de Antioquia por abrirnos sus puertas a través de este programa especial, por pensar en maestros que teníamos pausada nuestra profesionalización.

A nuestra asesora Elizabeth Ortega, por ser voz de aliento, por luchar a la par con nosotras, por ser guía en este camino.

A los directivos, maestros, maestras y estudiantes de las instituciones educativas en la que desarrollamos el trabajo de campo, por regalarnos su tiempo y por abrir sus corazones en los espacios de diálogo.

A nuestras familias y amigos, por saber esperar, por donar muchos momentos de compartir para que este sueño se hiciera posible.

A cada uno de los compañeros de viaje, que con palabras de ánimo estuvieron presentes y  
A cada docente que con amor nos regaló parte de su conocimiento, en especial, al maestro Juan David Lopera, por sus comentarios tan acertados y por su sensibilidad.

## Tabla de contenido

Resumen .....	7
Abstract .....	8
Introducción .....	9
1 Planteamiento del problema .....	10
1.1 Antecedentes .....	15
1.1.1 Antecedentes locales .....	16
1.1.2 Antecedentes nacionales .....	18
1.1.3 Antecedentes internacionales .....	20
1.2 Justificación.....	22
1.3 Objetivos .....	23
1.3.1 Objetivo general .....	23
1.3.2 Objetivos específicos.....	23
2. Horizonte conceptual.....	25
2.1 Concepto de práctica .....	25
2.2 Concepto de maestra y maestro.....	26
2.3 Prácticas de los maestros y las maestras .....	27
2.4 Inclusión .....	29
2.5 Exclusión.....	30
2.6 Inexclusión .....	32
3. Horizonte metodológico .....	36
3.1 Paradigma de investigación.....	36
3.2 Enfoque de investigación .....	37
3.3 Método de investigación .....	37
3.4 Técnicas de recolección de información .....	38

3.4.1 Relato de vida.....	38
3.4.2 Observación participativa.....	39
3.4.3 Talleres .....	39
3.5 Técnicas de registro.....	41
3.5.1 Bitácora .....	41
3.6 Técnicas de análisis.....	42
3.7 Narrativa del trabajo de campo .....	43
3.7.1 Un proceso inacabado .....	44
3.7.2 Éxtasis de sentires .....	45
3.7.3 Superando desafíos para cumplir metas .....	46
3.7.4 De angustias a alegrías .....	47
3.8 Participantes .....	48
3.9 Criterios éticos.....	49
4. Análisis y discusión.....	51
4.1 Experiencias de maestros y maestras .....	51
4.1.1 Rótulos de la diversidad .....	51
4.1.2 Reacciones docentes ante la diversidad .....	58
4.1.3 Barreras de la inclusividad en el aula.....	65
4.1.4 Intentos de inclusión.....	76
4.1.5 Exclusión disfrazada .....	80
4.1.6 Propuestas de maestros y maestras.....	84
4.2 Experiencias de los estudiantes.....	87
4.2.1 Maestros y maestras que dejan huella .....	87
4.2.2 Los malestares de la escuela.....	91
4.2.3 Hacia la escuela anhelada, sueños de niñas y niños.....	94

4.3 Propuesta educativa.....	97
5. Conclusiones y recomendaciones.....	131
5.1 Conclusiones .....	131
5.2 Recomendaciones.....	132
6. Referencias .....	134
7. Anexos.....	140
7.1 Instrumento de recolección de información, taller con docentes .....	140
7.2 Instrumento de recolección de información, taller con estudiantes .....	146
7.3 instrumentos de recolección de información, entrevista a docentes .....	149
7.4 Instrumento de registro, formato de bitácora .....	151
7.5 Técnicas de análisis: matriz de Isotopías Experiencias de maestros y maestras.....	152
7.6 Técnicas de análisis: Matriz de Isotopías Experiencias de estudiantes.....	152
7.7 Video de invitación a participar de la propuesta.....	152
7.8 Consentimientos informados.....	152

### **Lista de tablas**

<b>Tabla 1</b> Técnicas de recolección de la información .....	40
--	----

### **Lista de figuras**

<b>Figura 1</b> Logo de propuesta educativa	95
<b>Figura 2</b> Ejemplo de figuras para armar con cuadrados y triángulos	101
<b>Figura 3</b> Ejemplo de figuras para armar con cuadrados y triángulos	102
<b>Figura 4</b> Palabras para crear	114

## Resumen

Esta propuesta de investigación surge de la comprensión de la Inexclusión como un punto de convergencia entre las prácticas de inclusión y exclusión, en el cual se mueven continuamente los maestros y maestras de básica primaria. Se desarrolla a partir de un enfoque biográfico narrativo que recoge las experiencias, retos y sentires de los estudiantes y docentes con relación a las prácticas en el aula, a través de la implementación de talleres y entrevistas de forma grupal e individual. El propósito principal es develar las prácticas inexcluyentes y a partir de ellas, proponer espacios que promueven la educación inclusiva y el reconocimiento de la diversidad en el territorio escolar.

Para dar cumplimiento a este objetivo, se entrega como aporte a las instituciones educativas en las cuales se llevó a cabo este ejercicio de investigación, una propuesta de ciclos de talleres enfocados en la apertura de espacios de conversación y reflexión, que puedan trascender hacia la transformación de las prácticas de los docentes. Finalmente, partiendo de un análisis de tipo narrativo interpretativo, se pudo identificar que, la educación inclusiva sigue siendo un ideal porque aún se concibe desde el integracionismo y el entendimiento de la diversidad como la presencia de discapacidades en el aula.

**Palabras clave:** Inexclusión, reconocimiento de la diversidad, educación inclusiva, exclusión

### **Abstract**

This research proposal arises from the understanding of Inexclusion as a point of convergence between the practices of inclusion and exclusion, in which elementary school teacher's move continuously. It is developed from a narrative biographical approach that gathers the experiences, challenges and feelings of students and teachers in relation to classroom practices, through the implementation of workshops and group and individual interviews. The main purpose is to unveil the non-exclusive practices and, based on them, to propose spaces that promote inclusive education and the recognition of diversity in the school territory.

In order to fulfill this objective, a proposal for cycles of workshops focused on the opening of spaces for conversation and reflection, which can transcend towards the transformation of teachers' practices, is delivered as a contribution to the educational institutions in which this research exercise was carried out. Finally, based on an interpretative narrative analysis, it was possible to identify that inclusive education is still an ideal because it is still conceived from integrationism and the understanding of diversity as the presence of disabilities in the classroom.

**Keywords:** Inclusion, recognition of diversity, inclusive education, exclusion.

## Introducción

Este trabajo de investigación parte de la observación de las prácticas de los maestros y maestras en las aulas de clase de las instituciones educativas Raquel Jaramillo, Barrio París, Hernán Toro Agudelo y Técnico Agropecuario en Salud, C.E.R Brasilal, en las cuales nos desempeñamos como docentes y a partir de ellas, surge una preocupación por cómo estas propician espacios de inclusión o exclusión. Se realizó con un enfoque biográfico narrativo, donde a partir de relatos de vida, los participantes cuentan sus vivencias y experiencias personales con respecto a esta temática que se ha denominado inexclusión.

De la categoría inexclusión poco se ha investigado en Colombia, es por esta razón que el desarrollo de la propuesta es importante, primero para los estudiantes quienes tienen derecho a gozar de una educación con calidad, para los maestros y maestras que deben cualificar su labor y garantizar este derecho en la línea de equidad y justicia y para la sociedad en general, porque se promueve la formación de seres desde su diversidad y habilidades propias. La idea del trabajo investigativo fue develar esas prácticas excluyentes de los maestros y maestras y proponer algunas estrategias que garanticen una educación inclusiva para todos y todas.

En el capítulo 1 se presenta la problematización de la propuesta, otras investigaciones que se han realizado en relación con las categorías abordadas, los objetivos y justificación de la misma. En el capítulo 2 se encuentran aportes conceptuales de teóricos que se han acercado a las categorías de prácticas, maestros y maestras, inclusión, exclusión e inexclusión, las cuales son nuestro horizonte conceptual de investigación. En el capítulo 3 se muestra el mapa de viaje, en el cual incluimos el paradigma, método y enfoque de la propuesta investigativa, así como las diferentes técnicas de recolección, registro y análisis de la información. Finalmente, se realiza una breve descripción acerca de quiénes fueron los participantes del proceso y los principios éticos que se tuvieron en cuenta. En el capítulo 4 se encuentra el análisis narrativo de los resultados y hallazgos encontrados durante el trabajo de campo y la propuesta educativa que surge a partir de los mismos. En el capítulo 5 aparecen las conclusiones y recomendaciones que emergen con este trabajo de investigación y finalmente en el capítulo 6 y 7 se registran las referencias y anexos empleados en el proceso investigativo.

## 1 Planteamiento del problema

El término inclusividad no está asociado solamente a la población con discapacidad, sino también a la atención de comunidades diversas, pluriétnicas y pluriculturales. Romero y Brunstein (2012), definen la inclusividad como un “movimiento dirigido a transformar las diferentes barreras que pueden excluir o discriminar” (p. 257), estas barreras pueden ser de tipo social, cultural, económico, religioso, político, a partir de las cuales se generan acciones de rechazo, discriminación y exclusión, siendo estas realizadas a veces de manera inconsciente, es decir, sin tener presente que en el proceso de incluir y reconocer al otro, podemos equivocarnos y generar, por el contrario ejercicios de segregación. En las aulas de clase es muy frecuente encontrar niños, niñas y jóvenes con características diferenciales, bien sea por su raza, situación económica, edad, identidad de género, lugar de procedencia, por discapacidad o por talentos excepcionales y a pesar de ser un escenario tan común en la actualidad de muchas instituciones educativas, los y las docentes, en su mayoría, sentimos que no poseemos las herramientas para garantizar la inclusividad y atención pertinente a esta población, razón por la cual, muchas de las prácticas pedagógicas que implementamos dentro del aula, terminan siendo experiencias de exclusión.

Para acercarnos más a las prácticas de exclusión, es importante referirnos a las corresponsabilidades a las que da lugar la educación, entendiendo estas como el compromiso asumido por cada una de las partes que se involucran en este proceso, con miras a la disminución de factores de riesgo y vulneración, y, en segundo lugar, hacer alusión a las barreras que cada uno de estos actores encuentra en su aproximación a la inclusión.

En primer lugar, la familia como ese grupo social inicial al que pertenecemos debería asegurar la formación de valores y el cumplimiento de los derechos fundamentales. En segundo lugar, aparece el Estado quien debería garantizar los recursos, escenarios, adecuaciones en infraestructura y políticas públicas para generar una educación accesible y de calidad para todos. Finalmente, otro actor corresponsable en la educación somos los maestros y maestras, quienes, como garantes de derechos, estamos en el deber de procurar que la educación que se les brinde a todos esté basada en principios de dignidad, justicia y equidad.

Con respecto a las barreras que afectan el desarrollo de prácticas inclusivas de cada uno de los actores, se identifican en las familias situaciones como la negación ante la diversidad o discapacidad de los estudiantes, falta de acompañamiento efectivo y afectivo, lo cual las convierte

en espacios de exclusión. En cuanto al estado, es claro que establece políticas públicas para la inclusión pero no garantiza que estas puedan ser desarrolladas en los diferentes escenarios, generalmente por falta de recursos o por el inadecuado control y supervisión en la ejecución de las mismas; es por esto que encontramos estudiantes que han estado por fuera del servicio educativo mucho tiempo, y que al momento de reintegrarse, están en condiciones de extraedad; de la misma manera se observa en la carencia de herramientas y personal idóneo para la atención adecuada de la diversidad, incurriendo en señalamiento y discriminación. Teniendo en cuenta que los sujetos de nuestra investigación son los maestros y las maestras, es importante señalar que a lo largo de nuestra trayectoria en las instituciones educativas que serán descritas más adelante, hemos percibido algunos limitantes en las prácticas docentes (propias y de otros) que nos impiden un adecuado acercamiento a la educación inclusiva; la forma de evaluar se orienta en pruebas con un único formato, estandarizadas y homogeneizantes, las planeaciones para aulas diversas se relacionan con el hecho de cambiar la complejidad de una actividad, la falta de vocación de algunos que están en el ejercicio más por estabilidad laboral que por amor al servicio, la insuficiencia de formación docente en cuanto a capacitación para atender a la población diversa, la negación hacia la transformación observada en maestros con trayectoria que establecen sus prácticas y no las transforman de acuerdo a las realidades del contexto, y los prejuicios como una construcción cultural y personal que condicionan la relación con el otro son algunas de estas barreras que López (2011) define como “los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p.42). Adicional a este concepto de barreras, Vélez (2013) haciendo énfasis en las actitudes de maestros en formación con relación a la educación inclusiva, manifiesta que:

para el desarrollo exitoso de los procesos de inclusión, además de una disposición de los agentes educativos y la institución a aceptar a todos los integrantes del aula a partir de la diferencia y la diversidad humana; es necesario que los escenarios educativos cuenten con los elementos didácticos en términos de estrategias, recursos o materiales y ambientes de aprendizaje que garanticen las acciones de enseñanza, las herramientas o medios didácticos y, los escenarios y espacios curriculares que propicien y faciliten el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. (p. 98)

Lo descrito anteriormente nos invita a pensar en los maestros y las maestras y en cómo su quehacer, que se da aun con la presencia de estas barreras, propicia la inclusión o exclusión dentro de las aulas de clase. Partimos de la observación de las siguientes instituciones educativas, tres ubicadas en el Valle de Aburrá, específicamente en los municipios de Bello y Medellín, y una ubicada en la ruralidad del Municipio de Sonsón, Antioquia, en las cuales se ha evidenciado la situación de la cual hemos hablado.

La Institución Educativa Raquel Jaramillo se encuentra localizada en la comuna 1 del municipio de Bello, en el barrio conocido popularmente como la Maruchenga, a la cual asisten estudiantes de este sector y otros aledaños como barrio París y Nueva Jerusalén, un asentamiento conformado por familias desplazadas o provenientes de Venezuela, en el cual el acceso a los servicios públicos es limitado, especialmente el agua y el transporte. Es una comunidad empobrecida, cuyos estratos económicos son principalmente 0 y 1. En cuanto a la comunidad educativa, la institución cuenta con alrededor de 1200 estudiantes distribuidos en dos sedes; de esta totalidad, el mayor porcentaje corresponde a básica primaria. En cada una de las aulas de clase se cuenta con un mínimo de 35 estudiantes con características que hacen de este un espacio diverso en cuanto a pertenencia étnica, cultura, género, discapacidad intelectual o alteraciones en el comportamiento, con aproximadamente 50 casos registrados de esta última particularidad. Para atender a estos retos y desafíos se cuenta con una totalidad de 40 maestros y maestras distribuidos de la siguiente manera: 4 para preescolar, 24 para básica primaria (incluida brújula o aula flexible) y 12 para básica secundaria y media. La mayoría se encuentra en un nivel de formación posgradual, con maestrías y especializaciones y se han establecido en el municipio como lugar de residencia permanente, aunque son provenientes de diferentes lugares del país y de las subregiones del departamento de Antioquia. Con relación a la experiencia, la generalidad somos docentes de reciente vinculación, con máximo 9 años en la institución; un grupo minoritario cuenta con una trayectoria de más de 20 años en educación y otros, prestan su servicio bajo la figura de provisionalidad lo que conlleva a un constante movimiento del personal docente y, por consiguiente, falta de continuidad en las prácticas y procesos en las aulas.

En el mismo sector, se ubica la Institución Educativa Barrio París, la cual se caracteriza por la prestación de servicios educativos en los niveles de preescolar, básica primaria, bachillerato y media. Cuenta con una población de 2.000 estudiantes aproximadamente, con edades que oscilan entre los 5 y 19 años de edad. Para responder a esta población, la institución cuenta en su sede de

primaria (Sede A) 18 maestras y maestros relacionados de la siguiente manera: 2 del grado preescolar, 15 de la básica primaria y una profesional de apoyo para las dos sedes que tiene la institución. En su mayoría los docentes son nombrados en propiedad, algunos con 20 y 25 años de servicio en la institución y otros pocos llegan recientemente a ser parte del proceso, algunos vinculados y otros bajo la modalidad de provisionalidad, algunos de ellos se quedan varios años, otros son trasladados con frecuencia, esta falta de continuidad implica que se pierdan los procesos realizados. Con respecto al nivel de formación, en su gran mayoría son maestros y maestras con maestrías y doctorados. Muchos de ellos residen en zonas distantes de la institución, pero se han radicado en el municipio. La comunidad académica de la Institución se localiza en un sector que posee fuertes cicatrices por las guerras, la violencia, la drogadicción y las disputas entre bandas criminales, además el estrato socioeconómico de las familias se encuentra entre 0 y 1; son pocas las familias que cuentan con trabajos estables, por lo cual su sustento económico proviene de trabajos informales; en el caso de las mujeres, trabajan en casas de familia u oficinas haciendo aseo por días, en manualidades, salones de belleza o talleres de confección y en el caso de los hombres, en el área de la construcción o como vendedores ambulantes; en casos extremos tenemos madres que ejercen la prostitución o piden alimentos o dinero en otros barrios cercanos. Es de resaltar que la Institución cuenta con dos sedes, ambas se encuentran ubicadas en zona urbana, pero aledaño a las mismas se encuentra una zona de invasión y en alto riesgo geográfico, conocida como la Nueva Jerusalén, en donde vive aproximadamente el 30% de los estudiantes, con condiciones de vivienda precarias y limitado acceso a los servicios públicos básicos; además se presenta un alto porcentaje de población en condición de desplazamiento de diferentes partes de Colombia y actualmente, con incremento de familias provenientes de Venezuela. Los estudiantes que viven en esta zona deben caminar hasta 50 minutos para llegar al colegio.

Por su parte, la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo Sección Víctor Gómez, se encuentra ubicada en el barrio Campo Valdés N°1 en la comuna 4 del Valle de Aburrá, atiende a estudiantes de diferentes sectores tales como campo Valdés N°1, Campo Valdés N°2, Manrique central, Manrique las Esmeraldas y Manrique Guadalupe; sus estratos socioeconómicos oscilan entre 0 y 3 respectivamente. Se cuenta con una amplia población migrante proveniente de Venezuela, población que ha migrado también desde el interior del país y que aún tienen latente su cultura, parte de su economía se encuentra en las ventas ambulantes y comidas rápidas en especial en el sector aledaño denominado la 45, un sector muy comercial, de mucho esparcimiento nocturno,

además de las confecciones y las ventas por catálogos como complemento de su sustento. Es de anotar que, las secciones Víctor Gómez y Nuestra Señora de las Nieves, aunque son dos secciones, ocupan un espacio compartido, las cuales atienden a aproximadamente 650 estudiantes de los 1500 con los que cuenta la Institución en general. Cada aula alberga entre 30 y 35 estudiantes, actualmente cuenta con 45 estudiantes registrados ante el SIMAT con diagnóstico de discapacidad cognitiva, sin olvidar a otros más sin registro por ser clasificados con trastornos psicosociales y en condición de presunción a espera de iniciar y/o continuar proceso de valoración. La Institución cuenta con un total de 40 maestros y maestras distribuidos de la siguiente manera: 2 en el nivel de preescolar, 13 en la básica primaria y 25 en básica secundaria y media. Es de anotar que en su mayoría cuentan con una formación posgradual referida a maestrías, especializaciones y algunos pocos doctorados.

Aproximadamente el 30% de ellos son provenientes de algunas regiones del país o municipios del departamento de Antioquia, los cuales disfrutan de su estadía y permanencia en el municipio de Medellín. En cuanto a tiempos de experiencia y tipos de contrato hay grandes variaciones ya que se cuentan con maestros y maestras hasta con 35 años de experiencia laboral, incluso en la I.E. otros que están iniciando su carrera docente, lo que deja ver también la variedad en los decretos de vinculación ya que un 25% pertenecen al decreto 2277, 70% al decreto 1278 y solo un 5% son provisionales. En su gran mayoría de los maestros y maestras pertenecen a la comunidad o viven en barrios aledaños.

Finalmente, la Institución Educativa Técnico Agropecuario en Salud, C.E.R Brasilal, está ubicada en el corregimiento Río Verde de los Montes en el Municipio de Sonsón, Antioquia. Es un entorno rural y alejado del casco urbano, con difícil acceso. La sede atiende a 7 estudiantes, entre ellos, 4 en extra-edad; se trabaja bajo la metodología de escuela nueva, lo que sugiere un enfoque pedagógico innovador y participativo.

La población proviene de estratos socioeconómicos de pobreza extrema, conocido como nivel 0, se dedica a las labores agrícolas, principalmente al cultivo de café, yuca y plátano, así como a la minería artesanal. Es importante destacar que muchas de las familias han sido desplazadas por la violencia, y aunque han retornado a sus hogares, es probable que sigan enfrentando desafíos derivados de esta experiencia traumática. Dada la situación de estas familias y la naturaleza de su actividad económica, es crucial que la institución educativa adapte su enfoque pedagógico y su plan de estudios para integrar las realidades locales y las experiencias vividas por los estudiantes.

Además, se debe implementar estrategias para brindar apoyo psicosocial a los estudiantes y sus familias, con el fin de promover un ambiente educativo seguro y propicio para el aprendizaje.

Es de anotar que el C.E.R Brasilal pertenece a la institución educativa Técnico Agropecuario en Salud de Sonsón, dicha institución cuenta con aproximadamente 980 estudiantes para las especialidades de salud y agropecuaria acompañados de 24 maestras y maestros, en básica primaria hay 480 estudiantes, atendidos por 12 maestras y maestros, distribuidos de la siguiente manera: 2 maestros en el nivel de preescolar y 2 en la básica primaria, lo anterior, referido a la zona urbana; por su parte se fusionan 10 centros educativos rurales, estos centros tienen una población total 200 de estudiantes, cada Centro Educativo Rural alberga alrededor de 20 estudiantes, en las modalidades de primaria y posprimaria los cuales están divididos en los diferentes grados que constituye la básica primaria y secundaria haciendo que cada una de estas maestras y maestros sean monodocentes.

Podemos resaltar que las maestras y maestros tienen perfiles profesionales tales como normalista superior, licenciadas, máster, y pocos con doctorados, en su gran mayoría son provenientes del municipio de Sonsón y han demostrado que, pese a la falta de oportunidades de estudio, cuando se tiene la vocación se puede alcanzar los objetivos propuestos; cabe mencionar que los maestros y maestra a la fecha cuentan con una amplia experiencia aproximada de 20 años, otros de menor tiempo: para complementar, algunos maestros y maestras en el momento se encuentran vinculados y algunos pocos en provisionalidad.

Para concluir y en consecuencia con lo evidenciado en los contextos, donde la labor del docente es la que determina la inclusión o exclusión de los estudiantes con diversas características, nuestra propuesta de investigación se pregunta por ¿cuáles son las prácticas pedagógicas excluyentes de los maestros y maestras de básica primaria en las instituciones Educativas Raquel Jaramillo y Barrio París del municipio de Bello, Hernán Toro Agudelo del municipio de Medellín y Técnico Agropecuario en Salud, C.E.R Brasilal de Sonsón?

## **1.1 Antecedentes**

Para situar este trabajo con respecto a otros similares, se realizó un rastreo de investigaciones a nivel local en los repositorios de la Universidad de Antioquia y Universidad

Nacional de Colombia; a nivel nacional, en la Universidad La Gran Colombia, Universidad del Valle, Pontificia Universidad Javeriana y Uniminuto; finalmente, a nivel internacional, se exploró en los repositorios de la Universidad de Chile, Universidad Mayor de San Andrés en Bolivia, Universidad de la Cuenca en Ecuador y Universidad de Buenos Aires en Argentina. La búsqueda comprende trabajos de grado de pregrado y maestría, en un espacio de tiempo entre los años 2013 y el 2023 y se realiza teniendo en cuenta palabras claves como exclusión, inexclusión, exclusiones en la escuela y prácticas exclusivas.

### ***1.1.1 Antecedentes locales***

Iniciamos nuestro rastreo con Cardona & Ortega (2015), quienes, a través de un enfoque biográfico narrativo, presentan un estudio que intenta comprender las experiencias de personas con discapacidad, sus familias y actores educativos, ocurridas durante el planteamiento e implementación de la política pública de discapacidad para el municipio de Rionegro Antioquia. Esta investigación desde categorías como reconocimiento de derechos, política pública, discapacidad, comunidad, sujeto e inexclusión, permite evidenciar algunos obstáculos y barreras en el reconocimiento e inclusión de dicha comunidad. Su investigación es una motivación a romper la mirada que determina la inclusión y exclusión como dos fenómenos separados.

Más adelante, Minota & Arias publicaron en su tesis de pregrado en el año 2018, un estudio sobre la exclusión social que viven los adolescentes por su orientación sexual tanto en su familia como en la escuela y en la sociedad, así que se ven obligados a afrontar tratando de aceptarse primero ellos mismos para luego tratar de encajar en su contexto inmediato. La metodología empleada es un enfoque investigativo mixto, cuyo objetivo pretende analizar las experiencias de algunas familias de la ciudad de Medellín que han construido resiliencia familiar como forma de afrontar la exclusión social que genera la ideología patriarcal y heteronormativa respecto a la orientación sexual diversa de algunos de sus integrantes. Las narrativas que se presentaron en esta investigación son relatos de algunas familias de la ciudad de Medellín, que vivieron o viven esta realidad y sus experiencias de vida muestran la fragilidad de los vínculos familiares y los senderos que han tenido que transitar en relación a una situación particular, como lo es la orientación sexual diversa de alguno de sus hijos. En conclusión, todas las familias tienen posibilidades de resiliencia y estas se potencializan fortaleciendo los procesos fundamentales que conforman: las formas de comunicación, el uso del lenguaje y la capacidad de adaptación y superación familiar.

A continuación, en el año 2020 Zapata, Guerra & González, proponen analizar la producción de las heterotopías a través de las manifestaciones gráficas que entran en relación con los estudiantes del Ciclo de Formación Complementaria IV de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín, por medio de postulados epistémicos del materialismo dialéctico, bajo una mirada cualitativa, en la cual se plantea una investigación pensada desde la hermenéutica propuesta por Gadamer, permitiendo entablar una relación con el espacio vivido, habitado por los maestros en formación y cómo, a su vez, perciben esos espacios de formación a través de la heterotopía. Además, cómo esa forma de exclusión desde la perspectiva de Foucault y de Hetherington denominada la otredad, con un sin número de aristas sociales, económicas, políticas, culturales e incluso religiosas.

En este mismo año, Avendaño, en su investigación cualitativa referida al programa Buen Comienzo, buscó, desde una perspectiva histórico-hermenéutica, comprender las concepciones de las prácticas de inclusión en la Política Pública de Medellín y desarrollar los procesos de inclusión en la atención de las niñas y los niños, que permitan a ellos y a sus familias expandir sus capacidades, para ser y hacer, reconociendo sus propias vidas, siendo valorados y valorando a los otros, teniendo en cuenta sus contextos y lugares de socialización. Como resultado encontraron un programa con varias concepciones de inclusión, que determinan ciertas prácticas donde se dan múltiples situaciones de in-exclusión que restringen las capacidades humanas como lo afectivo y social.

Por su parte, Roldán en el año (2021), realizó una investigación desde un enfoque crítico social y desde un método de Investigación Acción Participativa. Este estudio se denominó Educación e inclusión: una reflexión necesaria para atender la diversidad en la institución educativa María Auxiliadora en el municipio de Andes (Ant.). Buscó identificar los procesos de la gestión escolar que requieren fortalecerse en la Institución Educativa para construir una política de educación inclusiva acorde con las necesidades del contexto; al igual que permitan comprender los elementos que se relacionan con la educación inclusiva, un tema que actualmente direcciona acciones concretas en las instituciones educativas y que vienen generando muchos interrogantes a los maestros y maestras sobre su quehacer pedagógico.

### ***1.1.2 Antecedentes nacionales***

Continuamos la exploración con Gómez y Sanabria (2015), en la realización de su investigación, la cual se desarrolla desde un enfoque cualitativo, a partir del método micro etnográfico. Esta se centró en la caracterización de las prácticas pedagógicas de docentes dirigidas a niños y niñas con necesidades educativas especiales de ciclo uno de la I.E Distrital Federico García Lorca de Bogotá. Empleando un modelo de educación inclusiva que concibe la diferencia como una condición que le es propia a todos los seres humanos y debe ser tomada en cuenta para brindar, en los contextos escolares, sistemas estructurados que hagan frente a las necesidades de sus estudiantes y procuren su participación activa en la vida académica.

En el año 2016, Castro en su investigación se refiere a “los estudiantes del otro lado” para caracterizar a la población en extraedad. Este estudio entiende que los estudiantes en extraedad están atravesados por un mundo que no es pasivo, sino que se activa constantemente y está en cambio por las nuevas herramientas informáticas. Esta condición genera otras formas de interactuar y acceder a estilos de vida. La propuesta “los estudiantes del otro lado” está diseñada para que se desarrolle en un año lectivo, pero dadas algunas características relacionadas con los niveles de escritura y lectura puede demorarse hasta tres años. Para Castro, el rol del profesor no es solo dar información o impartir una disciplina.

Así mismo, Quintero en el 2018 realiza una investigación donde se ven reflejadas las prácticas de crianza y el desarrollo infantil utilizadas por madres y padres de familia o cuidadores en contextos de vulnerabilidad y exclusión social. Por medio de un taller aplicado a dos niños y dos niñas (cuatro en total) en edades de seis a ocho años, se observó la incidencia que tienen dichas prácticas en el desarrollo infantil de los niños y las niñas., El taller se desarrolló en la “fundación desayunitos”, la cual se encuentra ubicada en la localidad de Engativá, barrió Las Ferias. Por otro lado, y teniendo en cuenta que las creencias son las que soportan las prácticas de crianza utilizadas por madres, padres y cuidadores de los niños y las niñas, se realizó una entrevista semiestructurada a los padres, madres o cuidadores que se encuentran a cargo de los cuatro niños y niñas; lo anterior con el fin de comprender las prácticas de crianza que utilizan con sus hijos e hijas, haciendo un contraste con la información que se recogió de los talleres que realizaron los niños y las niñas, y la entrevista semiestructurada que se le realizó a los padres, madres o cuidadores encargados.

Más adelante, en el año 2020, Vargas se cuestiona sobre la responsabilidad de las escuelas como entornos incluyentes y favorecedores de igualdad que, de acuerdo con las prácticas

aprendidas desde la época de la colonia por los maestros, se convierten muchas veces en territorios de extranjería para los estudiantes. A través de la experiencia de Encuentros Expresivos Creativos en el grado segundo de un colegio público en Bogotá, la autora plantea una crítica acerca de la estandarización de los contenidos, siendo estos un factor que incita la exclusión en las aulas y no permite lo que ella misma denomina una justicia curricular. Su investigación pretende que los diferentes actores del proceso educativo se vean involucrados en la construcción de los documentos que lo orientan, por ejemplo, las mallas de aprendizaje y el proyecto educativo.

En este mismo año, en la Universidad de los Llanos en Villavicencio, Portilla, se pregunta por las representaciones sociales que los docentes han construido sobre los estudiantes con discapacidad basados en su experiencia personal y laboral. La autora describe al maestro como un actor responsable de generar espacios inclusivos en el aula, siendo éste el puente entre las políticas educativas y el acceso de los estudiantes a ellas; concluye que son las vivencias de los profesores las que definen la visión que éstos tengan con respecto a la diversidad, bien sea tomándola como una barrera y un limitante que hace más difícil su trabajo, o como una oportunidad de estar en continua actualización y un reto para su práctica pedagógica.

Rojas & Otero, 2020 en su monografía para optar por el título de especialistas buscan analizar los desafíos educativos para la paz en los procesos de inclusión y convivencia estudiantil en Colombia, en su Investigación cualitativa, con enfoque hermenéutico, aportan a la conceptualización de nuestra investigación desde la apropiación de los escenarios del territorio colombiano como una apuesta a la construcción de paz, lo cual desde el punto de vista educativo, está permeado por múltiples factores sociales, económicos y políticos que generan indirectamente la silenciosa exclusión y que se ha convertido en una práctica de maestros.

De igual modo, en Bogotá durante el año 2021, refiriéndonos a Pinzón quien en su trabajo de maestría busca analizar las competencias inclusivas de los docentes y los ajustes curriculares en matemáticas necesarios para trabajar adecuadamente con estudiantes con déficit cognitivo de grado 6° y 7° de manera que propicien un mejoramiento en su proceso de aprendizaje. Este estudio desarrolla categorías tales como Inclusión, discapacidad cognitiva, currículo en matemáticas, Necesidades educativas especiales.

### ***1.1.3 Antecedentes internacionales***

En Chile, Carocca (2014), orienta su investigación con un enfoque cualitativo, en el que se utilizan distintas técnicas participativas y sociales, cuya muestra son los estudiantes de quinto básico de la escuela municipal de la región metropolitana. En este estudio se pretende indagar acerca de la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes en relación con la atención a la diversidad, así mismo conocer los diferentes significados construidos por los estudiantes en torno a prácticas de respuesta a la diversidad en su escuela. Los principales resultados apuntan a las tensiones que se generan entre las prácticas y la escuela con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes, otro de los resultados es la importancia que tiene la voz de los educandos con el propósito de incluir su perspectiva en los cambios que se llevan a cabo en la escuela.

Ahora bien, encontramos a Flórez (2019), quien en su trabajo de pregrado en la ciudad de la paz, Bolivia, hace mayor énfasis al bullying como uno de los factores que conlleva a las desigualdades educativas y que se ve reflejado en el día a día, incluso por prácticas exclusivas, que aunque hablemos de territorios latinoamericanos las realidades son permeadas por situaciones similares, es por ello que se busca describir los factores que intervienen en la manifestación del Bullying Escolar y las estrategias de prevención, en 5to de Secundaria de la Unidad Educativa Luis Espinal Camps N2. Esta investigación es de alcance descriptivo, enfatizando en que no es experimental, puesto que observó un fenómeno ya existente para analizarlo, lo que permite leer la mirada de los actores y descubrir las acciones tras la exclusión en cada escenario.

Más adelante, en Argentina en el año 2022, Branc, se cuestiona acerca de los efectos que tiene el planteamiento y la ejecución de proyectos educativos como los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), en la integración e inclusión de los jóvenes o población vulnerable a la escuela a través de prácticas recreativas, deportivas y culturales, con las cuales se busca desarrollar algunas habilidades sociales y ampliar la propuesta escolar formal. La investigación se da a partir de un estudio de caso en la escuela secundaria I.P.E.M. N° 32 Estancia Potrero de Garay en la provincia de Córdoba; con este se deja evidencia de algunas ventajas de esta propuesta, pero también de una desarticulación con el currículo escolar y una gran falencia, porque es accesible a los estudiantes y no a la población vulnerable de la comunidad.

Para finalizar nuestro recorrido encontramos a Yunga & Chalán en el año 2022 sobre pobreza, exclusión y la educación en tiempos de pandemia, teniendo en cuenta que en Ecuador ha sido uno de los aspectos más afectados debido a la estructura económica del país en donde al

implementarse la educación virtual se presentaron algunas desigualdades educativas que en la presencialidad no eran tan visibles. Es por esto que el presente trabajo monográfico tiene como objetivo realizar una investigación bibliográfica sobre la incidencia de la pobreza y exclusión en el ejercicio de la educación a inicios de la pandemia. La importancia de analizar este tema en particular radica en la necesidad de generar una reflexión argumentativa sobre las problemáticas que giran en torno al ejercicio de la educación en tiempos de pandemia, tomando como referencia el uso de las TIC, con miras a mejorar la comprensión sobre esta problemática y retroalimentar los procesos de formación de los docentes y futuros docentes.

Es oportuno ahora reflexionar con respecto a los antecedentes explorados y rastreados, advirtiendo que es claro que son muchas las investigaciones realizadas por maestros y maestras, desde contextos locales, nacionales e internacionales que aportan a nuestra investigación a partir del análisis de categorías como exclusión, inclusión, prácticas pedagógicas, discapacidad y políticas públicas en escenarios educativos, sociales, familiares, en pro de una educación equitativa, flexible con calidad, que reconozca que las prácticas de los docentes con relación a los estudiantes deben ser incluyentes, más no diferenciales, que posibiliten la corresponsabilidad entre la familia, la escuela y el Estado. Por otro lado, es importante mencionar que en Colombia es muy poco lo encontrado en torno a las inexclusiones desde las prácticas del maestro en el ámbito escolar, es por ello que hallamos valioso realizar esta investigación como una forma de repensar la inclusión, diversidad y valorar las acciones, las metodologías, las prácticas del aula y las herramientas que favorecen los procesos educativos diversos y equitativos para una población aún más diversa, en escenarios que apunten al fortalecimiento de su desarrollo integral.

Con relación al enfoque, en la mayoría de los antecedentes rastreados no se utilizó el biográfico narrativo, se apoyaron por ejemplo en estudios de caso. En este sentido, consideramos que, dentro del marco de nuestra investigación, este enfoque en particular toma gran valor en la medida que permite interactuar con la realidad del contexto y con los relatos de los participantes, humanizando la investigación, permitiendo una coherencia consensuada entre el ser y el hacer en contexto.

A propósito de los participantes, encontramos que los antecedentes revisados se enfocaron principalmente en la población estudiantil y otros individuos de la comunidad en general. En este punto encontramos un elemento diferenciador con nuestra propuesta investigativa, porque, aunque los estudiantes son un elemento fundamental en el proceso educativo, los maestros y maestras que

fueron nuestros participantes, tienen también un gran protagonismo y el análisis y comprensión de sus experiencias es clave para forjar procesos de inclusividad en las aulas.

Por otro lado, aunque en algunos de los estudios se aproximaron a diversas características como por ejemplo la extraedad y la orientación sexual, fue evidente la clara relación percibida entre el término de inclusión con la discapacidad y como ésta gira en torno a los procesos de exclusión, segregación y las formas de relacionamiento directo entre la sociedad y la escuela, es decir, como la sociedad despliega las responsabilidades directamente a la escuela, olvidando al sujeto social de derecho. En este sentido, los antecedentes aportan desde los múltiples contextos percepciones de la inclusión los cuales concuerdan con la discapacidad, dejando de lado la diversidad, esa realidad con la que cohabitamos en las aulas de clase y que permite las comprensiones de la inexclusión.

## **1.2 Justificación**

Las prácticas de los maestros y maestras son una puesta en escena de saberes y experiencias que permiten una interacción recíproca con el conocimiento y el entorno inmediato; teniendo en cuenta que en el aula de clases se puede encontrar poblaciones diversas, pluriculturales, se requiere implementar estrategias inclusivas para que todos, en la línea de equidad y justicia, accedan a una educación de calidad. En la continua búsqueda de estas prácticas, los docentes nos encontramos con limitantes como la falta de preparación, los prejuicios o la actitud de rechazo hacia los cambios que dificultan el alcance de este logro, conllevando de alguna manera a las prácticas que se ubican entre la inclusión y la exclusión, lo cual se denomina inexclusión.

El maestro es el principal actor en esta puesta en escena, ya que permite que se evidencien algunas relaciones socioemocionales, políticas y educativas que integran al ser humano. A partir de lo anterior, es importante reconocer la diversidad como una forma de entender la condición humana, de interactuar, relacionarse y cohabitar, permitiendo entender la relación que se genera en el intercambio social, cultural, de saberes y desde esta perspectiva comprender que la diversidad permite la coexistencia de los saberes en condiciones de equidad y reconocimiento.

Lo anterior nos lleva a reflexionar acerca del concepto de inclusividad, ya que en el afán de aplicarlo en las prácticas de los maestros y maestras lo que se realiza es la integración de niños, niñas y jóvenes en los ambientes de aprendizaje. Es de reconocer que si desde nuestra formación como licenciadas y posterior a un proceso de investigación, se profundiza en estrategias de

inclusividad, al llegar a las aulas se tendrán herramientas para atender y garantizar una educación accesible y oportuna. En consecuencia, con este trabajo pretendemos dejar una puerta abierta a esta categoría, generando reflexión sobre la importancia de seguir pensando estas prácticas y hacerlas cada día más inclusivas, reconociendo que es un proceso inacabado, en constante construcción.

Es importante recalcar que, según el rastreo de antecedentes, en nuestro país se evidencia poca documentación e interés frente a la categoría de exclusión, por eso, este proceso de investigación acerca de las prácticas excluyentes es pertinente en este momento de la sociedad donde la educación inclusiva es una necesidad que requiere una revisión de prácticas de los maestros y maestras en el horizonte de la equidad.

El desarrollo de esta investigación permitió en las instituciones educativas participantes, la implementación de espacios de reflexión y conversación en torno a la diversidad y a la importancia de repensar las prácticas dentro del aula; en consecuencia, esto servirá para avanzar hacia la educación inclusiva, cuyo objetivo es brindar educación de calidad y oportuna para todos y todas. Finalmente, teniendo en cuenta que en el tema de educación inclusiva aún hay mucho por hacer, esta propuesta será un antecedente para otras personas que deseen seguir investigando en esta línea.

## **1.3 Objetivos**

### ***1.3.1 Objetivo general***

Develar las prácticas excluyentes de los maestros y maestras de básica primaria en las instituciones educativas Raquel Jaramillo y Barrio París del municipio de Bello, Hernán Toro Agudelo del municipio de Medellín y Técnico Agropecuario en Salud, C.E.R Brasilal de Sonsón.

### ***1.3.2 Objetivos específicos***

- Indagar la experiencia de maestros y maestras relacionada con las prácticas pedagógicas excluyentes.
- Tejer la narrativa de maestros y maestras con las experiencias de estudiantes relacionadas con las prácticas excluyentes.

- Construir una propuesta educativa que invite a la transformación de las prácticas excluyentes en experiencias de reconocimiento de la diversidad

## **2. Horizonte conceptual**

En este capítulo se hace una conceptualización de las categorías que se abordan dentro de la propuesta tales como práctica, maestro, prácticas de maestros y maestras, inclusión, exclusión, inexclusión, para finalmente llegar al concepto que nos preocupa en este ejercicio, las prácticas inexcluyentes de maestros y maestras. Este apartado se apoya en las ideas de autores como Mejía, González, Freire, Ainscow, Corcini, entre otros que han investigado sobre nuestro tema de interés.

### **2.1 Concepto de práctica**

La Real Academia Española define práctica como “los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo”, o “que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil” (RAE, 2023). Según esto, práctica es llevar a un campo de acción los saberes aprendidos sobre algún tema específico, confrontando dichos aprendizajes con el contexto, pues en muchas ocasiones la teoría se concibe diferente cuando es puesta en escena en la realidad y es allí donde surge realmente el conocimiento.

En concordancia con lo anterior, la práctica se puede entender como una agrupación de acciones que permiten poner en marcha los saberes y experiencias a partir de las habilidades, destrezas, métodos, estrategias y técnicas de enseñanza que aplica el individuo en cada contexto, encontrando intereses y necesidades que enriquecen su hacer con elementos suficientes para asumirla con responsabilidad desde lo ético, lo político y lo social.

Por su parte, Mejía (2012) afirma que el término práctica “es utilizado para referirse a un conjunto de acciones relativamente estructuradas, normalmente institucionalizadas, para las cuales puede establecerse con relativa claridad y precisión un cierto propósito” (p. 39). Esto refiere que posterior al planteamiento de un objetivo, todas las tareas que se ejecutan para lograrlo sería lo que denominamos práctica; estas tareas pueden o no tener un orden o secuencia, la intencionalidad y el objetivo trazado van determinando los pasos a seguir.

El concepto de prácticas puede ser comprendido como instrumento que posibilita profundizar y transmitir un saber o una experiencia, esto lleva a movilizar el quehacer pedagógico, que se encuentra en constante reflexión. Cabe resaltar que Runge & Muñoz (2012) sostienen que “la praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo. Solo los seres

humanos son seres de la praxis ya que en ella y con ella se puede y tiene que decidir” (p.78). Es decir que los seres humanos estamos inmersos en procesos de relación que llevan cotidianamente a la práctica, la que se convierte en algo fundamental para el desarrollo de las personas ya que a través de ellas se adquieren conocimientos, habilidades y valores que permiten la comprensión del mundo y el entorno que nos rodea. La praxis, entendida como la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, es un elemento clave en la formación de los individuos, ya que permite que el conocimiento adquirido se aplique en la realidad y se genere una transformación y así construir una sociedad más justa y equitativa.

## **2.2 Concepto de maestra y maestro**

Para el desarrollo de esta categoría hace falta centrarse en el sujeto que lleva a cabo las prácticas. A continuación, hablaremos de los maestros y las maestras, quiénes son y cuáles son sus funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes. La palabra maestro ha sido usada para referirse a una persona dotada de conocimientos y saberes en diversas áreas, los cuales son impartidos a un grupo de personas, en especial a niños, niñas y jóvenes; unido a esto, también se refiere a la capacidad de generar propuestas evaluativas, de seguimiento y de apoyo que garanticen el aprendizaje de los seres en formación.

Como lo menciona González (1993) el concepto de maestro y su papel en la sociedad ha variado con la historia; en la edad antigua el papel del docente se dividía entre ser reconocido o ser desprestigiado; por ejemplo, en algunos contextos de Roma, el maestro no era reconocido como tal, sino visto más como un niñoero o cuidador, en otros, era valorado como sabio, dotado de saber, por lo cual debía estar en continua formación para saber más de lo que debía enseñar. En la edad media, el maestro toma el protagonismo del acto educativo, se convierte en el centro del proceso de enseñanza. La escuela tradicional advertía que el maestro era quien marcaba el ritmo de aprendizaje y en este sentido, ordenaba y preparaba el saber para unos niños y niñas que esperaban que cumpliera con su labor. A partir de este momento se empieza a pensar en el maestro ya no como un mero transmisor sino como un animador del proceso educativo.

A partir de esta idea surgen otras similares que alteran la concepción tradicionalista del maestro y fueron dando un sentido más social a la labor del docente, ya pensado como un actor capaz de promover cambios, un sujeto político defensor de la igualdad, la libertad y la justicia.

González (1993) hace alusión a Freire, quien surge como un opositor de la educación bancaria, como él mismo la denominaba, en la cual la relación maestro alumno no existía más allá del docente como depósito de saber y el estudiante como botella vacía que debía llenarse con su conocimiento; este tipo de relación negaba oportunidades a los estudiantes, restaba creatividad, libertad e imposibilitaba el pensamiento crítico. De acuerdo con esto, este pensador brasileño sugirió que, la educación debía ser un proceso más horizontal, de continua interacción entre maestro y estudiante y que garantice un diálogo problematizador entre ellos, de manera que el educador también pueda ser educado y el educando pueda ser educador.

### **2.3 Prácticas de los maestros y las maestras**

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, podemos entender el concepto de práctica de los maestros y las maestras como el ejercicio que realizan en función del aprendizaje de los estudiantes, proceso en el cual intervienen factores sociales, políticos, económicos, entre otros que deben ligarse a este fin formativo. Freire (2004) en su obra *Pedagogía de la autonomía*, menciona aspectos claves que debe tener en cuenta un maestro para realizar su práctica; entre otras, destacamos: el reconocimiento de que no hay docencia sin discencia, es decir, el proceso educativo involucra a las partes intervinientes y no resta importancia a ninguna de las dos, esto es, que tanto el docente como el estudiante tienen la misma proporción de protagonismo; la premisa de que enseñar no solo es transmitir conocimientos, es un acto que implica reconocer al otro, despertar la curiosidad, aproximarse a la comprensión del contexto; y finalmente, la noción de que enseñar conlleva, necesariamente, a hacer una reflexión constante y crítica sobre la práctica que se desarrolla, esto atendiendo a los cambios y necesidades que van surgiendo en el transcurso de la misma, lo que requiere a su vez, comprender que la educación es una forma de intervenir en el mundo y por lo tanto, la tarea de educar no es la misma siempre, ya que debe responder a unos intereses de la sociedad que va cambiando.

En consecuencia con lo anterior, Freire (2004) plantea que la tarea del maestro “es no solo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente” (p.13), con esto nos convoca a entender las prácticas de los maestros y las maestras como la estructura a través de la cual se abordan los contenidos y las dinámicas del aula, orientadas hacia la formación de sujetos críticos, que cuestionan su entorno y las vivencias del contexto; sujetos capaces de proponer alternativas de cambio en un ambiente donde ellos son miembros activos en el que pueden participar y decidir.

En el ámbito educativo, las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras deben ser inclusivas y respetuosas de la diversidad, reconociendo la singularidad de cada individuo y promoviendo su desarrollo integral. Es importante que los educadores reflexionen constantemente sobre su quehacer pedagógico y busquen estrategias innovadoras que permitan adaptarse a las necesidades y características de cada niña, niño y adolescente, que se encuentra en su ambiente de aprendizaje.

En conclusión, la práctica de maestros y maestras es la actividad diaria desarrollada por estos en las aulas, influenciada por condiciones del contexto y particularidades de los estudiantes y que se orienta hacia la formación ética y crítica de los mismos. Con el propósito de promover prácticas inclusivas, los docentes según Freire (2004) deberían enfocar su labor a la

formación científica, corrección ética, respeto a los otros, coherencia, capacidad de vivir y de aprender con lo diferente, no permitir que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación al otro nos hagan acusarlo de lo que no hizo, son obligaciones a cuyo cumplimiento debemos dedicarnos humilde pero perseverantemente. (p. 8.9)

Consideramos importante hacer una diferenciación acerca de dos tipos de práctica que pueden desarrollar los maestros y las maestras; en primer lugar, las prácticas educativas. Gómez (2008) las define 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.31)

Este tipo de práctica está relacionado directamente con factores como la experiencia y capacitación del maestro, así como los saberes previos de los estudiantes. Por lo general las prácticas educativas se encuentran ya establecidas y pueden ser o no modificadas de acuerdo con las necesidades del contexto o cuando estas ya no responden a la meta planteada.

En segundo lugar, las prácticas pedagógicas son consideradas una herramienta inherente a la profesión docente; según Ripoll-Rivaldo (2021) consisten en “un proceso de representación, formación y transformación, a los nuevos retos que la academia necesita” (p.288). En este sentido, las prácticas pedagógicas deben estar en continua transformación porque no tienen una función

meramente transmisora, sino que debe aproximarse al objetivo de formación integral desde la innovación del maestro y su interrelación con el estudiante.

## **2.4 Inclusión**

Entender la inclusión no se trata de percibir, de integrar, hacer intentos de relacionar y normalizar las condiciones de cada ser humano. Para entender un poco más el término de la inclusión traemos a colación a Mel Ainscow (2003), quien expresa que “la inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia” (p. 12). En este sentido hablar de inclusión no es solo hablar de discapacidad, como lo hace entender Ainscow, la inclusión permite entender la diversidad como esas formas de relación existentes entre los seres humanos que permiten reconocernos en el otro, incluso desde la diferencia, entendida ésta, no solo física sino también de pensamiento, de modos de actuar, cultural, religiosa, entre otras.

En consecuencia, y de acuerdo con Skliar (2008) la inclusión permite comprender

La entrada de la diversidad al territorio educativo tuvo que ver, sobre todo, con una operación que pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares en otras algo más “coloridas”, tal vez un poco más “folklóricas”, o acaso decididamente “multiculturales” y/o “interculturales”. Además, fue rápidamente emparentada con las nociones, también difusas, primero de “integración” y más actualmente de “inclusión” educativa. (p.1)

Esto nos permite comprender la diversidad como un proceso paulatino que se ha dado históricamente para comprender al otro desde la diferencia misma, valorando la esencia del individuo, facilitando la “naturalización de la inclusión (social y escolar) y su desafortunada transformación en un imperativo que, precisamente por ser un imperativo, parece blindarse ante cualquier crítica.” (Maura Corcini, 2008, p. 124). Según lo anterior la inclusión debe ser un proceso espontáneo, fluido, libre, que sobrepase la barrera de la obligatoriedad, que se normalice como práctica de vida.

Retomando la idea de naturalización de la inclusión, nuevamente Corcini alude a:

La inclusión puede entenderse como "un conjunto de prácticas que subjetivan a los individuos para mirarse a sí mismos y al otro, a partir de una división platónica de las relaciones; también puede entenderse como una condición de vida en lucha por el derecho a la autorrepresentación, a participar en los espacios públicos, a ser contabilizados y alcanzados por las políticas del Estado. [...] puede entenderse como un conjunto de prácticas sociales, culturales, educativas, sanitarias, entre otras, dirigidas a la población que se quiere disciplinar, vigilar y regular". (Maura Corcini, 2008 p. 127).

En consecuencia, la inclusión implica la eliminación de barreras, el reconocimiento de sí mismo y la ejecución de prácticas en el aula que conlleven a la igualdad, la visibilización del otro como par y la comprensión de la diferencia como una forma de habitar y cohabitar la existencia. Con respecto a lo anterior, Ocampo (2020) considera que "la inclusión como práctica y pensamiento deben mutar permanentemente para consolidar prácticas y políticas de resistencia humanas e intelectuales coherentes con los tiempos que nos toca vivir" (p. 30) esto significa que la inclusión no es un proceso acabado, sino que se encuentra en constante modificación pues debe responder a las necesidades que van surgiendo en el entorno. De la misma manera, el autor señala que "la inclusión es un arma de denuncia, intervención, regulación y transformación de una amplia variedad de formaciones sociales específicas responsables de producir complejas formas de desigualdades sociales" (p. 44), con esto concluimos que la inclusión no es la solución para erradicar las formas de segregación, es un camino para hacerlas visibles y para encontrar las estrategias y prácticas que puedan mitigar sus efectos y crear espacios de reconocimiento, en nuestro caso, de la condición humana, diversa de los estudiantes.

## **2.5 Exclusión**

La exclusión se refiere a un proceso de discriminación y segregación del otro; esto quiere decir que, se ve al sujeto como un ser cualquiera que forma parte de una sociedad y en estas circunstancias se le desconoce su individualidad. El otro es aquel que "no encaja" dentro de unos parámetros establecidos y que pone en riesgo la homogenización de una colectividad que no concibe la idea de diversidad sin que signifique cambios y alteración del "orden" y la "normalidad" de las cosas. De acuerdo con lo anterior, Gentili, (2000) plantea que:

La exclusión es, hoy, invisible a los ojos. Y la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión en este milenio que comienza. La exclusión y sus efectos están ahí. Son evidencias crueles y brutales que nos enseñan las esquinas, comentan los diarios, exhiben las pantallas. Pero la exclusión parece haber perdido poder para producir espanto e indignación en una buena parte de la sociedad. En los “otros” y en “nosotros”. (p. 2)

Según el autor, una forma actual de excluir es invisibilizar al otro, negar su presencia y participación en espacios que deberían ser enriquecidos por la diversidad. En las aulas de clase, los maestros asumiendo prácticas integradoras, caemos en la invisibilización de algunos estudiantes, permitiendo que estén ahí, “ya están dentro” pero no proponemos alternativas para que ese individuo se sienta parte activa del lugar que ocupa. En palabras del mismo autor, esto permite pensar que “la exclusión se normaliza y, al hacerlo, se naturaliza. Desaparece como “problema” para volverse sólo un “dato”” (Gentili, 2000, p. 2). Esto es volver irrelevante una situación que aqueja cada vez más a muchas personas y que como maestras, estamos en el deber de hacer visible de nuevo, no para cambiarlo todo, sino, para desde nuestro propio quehacer, propongamos alternativas para la transformación de esta problemática.

Es importante destacar que exclusión también se relaciona con una rotulación de las personas, tenemos una tendencia a etiquetar para agruparlas teniendo en cuenta un rasgo que las conecta con otros; citando nuevamente a Gentili, (2000), él considera que “de cierta forma, la normalización de la exclusión comienza a producirse cuando descubrimos que, al final de cuentas, en una buena parte del mundo, hay más excluidos que incluidos” (p. 3). Esto significa que hay más etiquetas, más estrategias de homogenización que opacan la subjetividad y la identidad de cada persona.

Gentili, (2000) retomando a Robert Castel, (1997) nos muestra tres formas de exclusión; la primera de ellas es “prácticas de expulsión o exterminio” la cual relaciona con procesos de colonización que desencadenan en ejercicios de borramiento, anulación y desapariciones no solo físicas sino también simbólicas. La segunda es “la exclusión como mecanismo de confinamiento o reclusión”, esta se refiere a la separación de subjetividades y corporalidades que amenazan un cierto orden social, por ejemplo, antiguamente el caso de leprosos y en la actualidad el caso de niños y niñas “delincuentes”, indigentes, ancianos y personas con discapacidad reclusas en

instituciones especializadas. La tercera y última forma consiste en “segregar incluyendo”. Para Gentili (2000), esta forma de exclusión implica

atribuir un status especial a determinada clase de individuos, los cuales no son ni exterminados físicamente ni reclusos en instituciones especiales. Es el caso de los sin -techo, de los “inempleados”, de los niños que deambulan abandonados por nuestras ciudades, de una buena parte de la población negra y de los inmigrantes clandestinos. Esta forma de exclusión significa aceptar que determinados individuos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, sólo que en una condición inferiorizada, subalterna, desjerarquizada. (p. 4)

De acuerdo con lo anterior, las dos primeras formas de exclusión todavía siguen presentes en nuestros contextos, aunque actúan de modos más refinados para evitar ser percibidos. La tercera, por su parte, es la forma más clara de exclusiones, aunque para muchos invisible. Continuamos sustentados en una visión jerarquizada que divide a los sujetos en dignos de inclusiones o merecedores de una vida al borde, al margen de lo que consideramos normal. En este sentido la exclusión es una manera en la que opera las relaciones asimétricas y desiguales que vivimos en nuestras sociedades, especialmente latinoamericanas. Dichas relaciones crean sujetos privilegiados para los cuales se diseñan los sistemas sociales que tienen que ver con la educación, la salud, la recreación, la familia y muchos más. Aquellos sujetos que no se ubican dentro del privilegio tienen dos caminos, por un lado, vivir segregados y, por otro, hacer los esfuerzos por adaptarse, aunque esto implique la negación de sí mismos.

## **2.6 Inexclusión**

El término inexclusión aparece cuando pensando en la valoración de la diferencia y en el derecho que tenemos todos los seres humanos de ser tratados por igual y sin discriminación, se comienzan a crear estrategias y políticas orientadas a incluir, las cuales en teoría son accesibles y oportunas, pero en la práctica, se vuelven casi utópicas, porque se descubre que aunque existe la disposición para implementarlas, no se cuenta con la totalidad de los recursos para hacerlas una realidad y en medio de esa praxis, se concluye que a lo que llamamos inclusión es más bien una

práctica excluyente. Así entonces, la inexclusión se define como la relación y movimiento continuo que se da entre las prácticas incluyentes y excluyentes. Algunos autores explican esta relación dialógica; hay quienes la llaman inexclusión, otros inclusión- exclusión y otros como, Veiga-Neto & Corcini (2012) manifiestan que “podemos entender que la inclusión no es buena; por sí misma; es más, no es necesariamente lo otro de la exclusión. Del mismo modo, podemos entender que muy a menudo incluimos para excluir, es decir, hacemos una inclusión excluyente” (p. 20).

En concordancia con lo anterior, problematizamos el concepto de inclusión, a partir de interrogar la forma que adquiere en el presente y se configura como el imperativo de las políticas, y, a la vez, como la forma actual de naturalizar la exclusión (Schwamberger, 2022, p. 47). Es decir, que estamos tan enfocados en crear estrategias de inclusión que detrás de ellas, se disfrazan acciones excluyentes que naturalizamos o vemos como normales.

Lo descrito en los párrafos anteriores, nos permite comprender que la inexclusión no es un término independiente, sino que actúa como una convergencia entre la inclusión y la exclusión, esto implica que no se ocupa de eliminar las barreras que generan rechazo o discriminación sino de comprenderlas. Con respecto a esto, Schwamberger, (2022) plantea

La inclusión excluyente se configura como una parte más de la puesta en acto de las políticas de inclusión y, se trata, de una naturalización del modo en que los organismos de estado piensan, recrean y reconfiguran las políticas. En suma, la inclusión excluyente es una figura contemporánea de pensar y poner en acto la inclusión, un modo que no elimina las fronteras de la exclusión, sino, que convive con ellas, las reproduce y profundiza. (p. 35)

Desde esta perspectiva, la inclusión excluyente es una práctica cotidiana que ha normalizado los organismos sociales, permeando las formas de ser y actuar de los actores vinculantes; tal como lo afirma Schwamberger (2022) “las políticas de inclusión se configuran como dinámicas de inclusión excluyente y producen mayores exclusiones” (p. 47). En el ámbito educativo, es el cuerpo docente que en medio de la precariedad y la vorágine de la vida contemporánea encarna la garantía del derecho a la inclusión en una sociedad que no deja de ver crecer los rostros que excluye cada vez más (Schwamberger, 2022). Por su parte, las instituciones

educativas como garantes de derechos, albergues de protección y constructoras de identidad, en su constante devenir, promueven dentro de su institucionalidad, prácticas excluyentes.

Para aproximarnos un poco más al concepto de inexclusión, Veiga-Neto & Lopes (2011) nos ofrecen el siguiente ejemplo: las instituciones que garantizan el acceso y la atención a todos son por principio incluyentes, aunque en el transcurso de los procesos de comparación y clasificación, ellas vengán a mantener algunos de esos (o muchos de ellos...), en situación de exclusión. Esto significa que en un mismo espacio considerado como de inclusión, puede ser considerado un espacio de exclusión.

En esencia la inclusión-exclusión como es nombrado por otros autores, en el ámbito pedagógico es un asunto relacional que trasciende la equidad, por tanto, la buena marcha del conjunto escolar es un área propicia para comprender la manera en que está sucediendo la relación entre la institución, compañeros, docentes y la planeación de las clases, siendo así la oportunidad de analizar problemáticas específicas del área escolar, como los es la intimidación y la segregación entre compañeros del aula, no sólo como parte de dinámicas intersubjetivas, sino también desde el compromiso compartido por el sistema formativo y sus maestros. Se concluye así que la igualdad de acceso no garantiza la inclusividad y, en la misma medida, no separa la sombra de la exclusión. (p.122).

Veiga- Neto & Corcini (2011) plantean el grafismo de Inexclusión definiéndolo de la siguiente manera

Expresión creada para marcar las peculiaridades de nuestro tiempo, es decir, para satisfacer prioridades determinadas por las relaciones guiadas por el mercado y por un Estado neoliberal desde la perspectiva del mercado, se caracteriza por la presencia de todos los mismos espacios físicos y la condena de personas por sus incapacidades y capacidades limitadas, entendimiento, participación y la promoción social, la educación y el empleo. (p.131).

Finalmente, para acercarnos un poco a la definición de prácticas inexcluyentes, retomamos el concepto de práctica desarrollado anteriormente como un proceso establecido o cambiante a partir del cual un docente responde a las necesidades específicas de su labor. En estas prácticas, especialmente las educativas no se toman en cuenta las diversas características de los estudiantes,

solo se ha construido una forma de cumplir con una meta escolar y no son pensadas en las particularidades del aula sino en la generalidad de la misma; por su parte, las prácticas pedagógicas son más cercanas a las exigencias del contexto y a las adecuaciones que los maestros y maestras realizan para brindar educación de calidad a todos los estudiantes.

Como una apuesta por responder a las políticas públicas o leyes que reglamentan la educación inclusiva en el país y la adecuada atención a la diversidad que hoy en día se hace más visible en los contextos escolares, las instituciones y de manera específica los maestros y maestras han empezado a modificar sus conductas, planeaciones y prácticas. Ya no basta con tener diseñado un plan de trabajo o una práctica educativa, ahora se trata de responder al contexto con estrategias que conlleven al reconocimiento de la diversidad. En ese tránsito y búsqueda personal de acomodarse a lo nuevo y responder de manera pertinente, los maestros realizan acciones que en búsqueda de ser incluyentes pueden estar en la línea de la exclusión. Con respecto a esta dualidad Mascareño & Carvajal, (2015) consideran que “nunca hay un estado único ni completo de inclusión o exclusión, sino situaciones en las que ambas condiciones se expresan a la vez.” (p. 134) Es a estas situaciones que denominamos prácticas excluyentes.

### **3. Horizonte metodológico**

En este capítulo se expone el camino que orientó la investigación desde una mirada cualitativa con un enfoque histórico hermenéutico en complemento con método biográfico narrativo. La propuesta se llevó a cabo a partir de la observación participativa, los talleres y relato de vida como técnicas de recolección; como técnicas de registro fueron empleadas las grabaciones de voz, la bitácora y fotografías, y se realizó un análisis de tipo narrativo interpretativo. Durante el trabajo de campo contamos con la participación de docentes y estudiantes de básica primaria de las instituciones educativas en las que se implementó la investigación y con los cuales se tuvieron en cuenta unos principios éticos para su participación.

#### **3.1 Paradigma de investigación**

Nuestra investigación se orienta desde un paradigma cualitativo, puesto que, como lo afirma Galeano (2004)

Apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación. (p. 18)

En este sentido, nuestra propuesta busca comprender los asuntos de la realidad escolar en términos de la exclusión, pensada principalmente desde las prácticas de las maestras y los maestros. Es así como la investigación cualitativa permite esta relación de la realidad vivida, desde diferentes escenarios, que dé cuenta de la trayectoria histórica y que desde allí permite, a su vez, hacer las lecturas de análisis, construcción y reflexión desde las diversas formas de ser y saber ser en contexto.

Es importante destacar que en la investigación cualitativa se valoran las experiencias personales de los participantes, el punto clave es lo personal, lo que da la identidad a cada sujeto, aunque también valida la relación que se da entre los actores de dicho proceso.

### **3.2 Enfoque de investigación**

El enfoque histórico hermenéutico busca principalmente, indagar en la conciencia histórica de la realidad, identificando los fenómenos entre los sujetos y las formas de comprensión de los procesos comunicativos, es decir en las formas cómo se relacionan con el medio y entorno que les rodea. De ahí que busca la interacción directa entre el sujeto y el campo de acción, estimulando los saberes y poniendo en escena las manifestaciones que en ella intervienen.

Arteta (2016) refiere que, “por hermenéutica normalmente comprendemos la «capacidad» que adquirimos en la medida en que aprendemos a dominar un lenguaje natural, y que podemos cultivar” (p. 28), es así como en el campo de la investigación, el enfoque hermenéutico se aviva en la medida en que el investigador se relaciona directamente con la investigación, entendida esta desde las esferas de la comunicación y las manifestaciones del entorno. El enfoque histórico hermenéutico parte del reconocimiento social de la investigación y permite la interacción con lo sujetos en el campo de acción, dando paso a la exploración de aquellos fenómenos que intervienen en el desarrollo de una sociedad activa y que, a través de la observación, el análisis y la exploración rastrea algunos aspectos que permiten la comprensión o transformación en pro de una comunidad.

### **3.3 Método de investigación**

El método de investigación es biográfico narrativo. Kushner (2009) hace referencia a la investigación biográfica narrativa y señala que ésta “no es sólo una aproximación enriquecedora a la indagación social y a la construcción de conocimiento público, en casos como estos es, además, instrumental y esencial para la acción social.” (p. 14). Esta definición nos orienta en la elección de este método como una guía para nuestra investigación porque nos invita a conocer la realidad del contexto para poder intervenir en él y en sus problemáticas.

Siguiendo la misma línea, Rivas (2009) afirma que “la comprensión del mundo por parte de cada sujeto, en definitiva, está en función de los relatos a los que tiene acceso y con los que interactúa, construyendo su propia interpretación a partir de las prácticas que desarrolla” (p. 22). Tomando esta idea como punto de partida y con el propósito de acercarnos a las condiciones de vida de los participantes de la investigación, reconfirmamos la importancia de abordar nuestra propuesta desde el método biográfico narrativo, entendiendo éste como una forma de interpretar la

realidad a partir de sus propios relatos e historias de vida; se hizo necesario retomar su voz y sus vivencias en torno a un contexto que en este caso, son las experiencias de exclusión evidenciadas en las prácticas de maestros y las maestras en las aulas de clase.

La elección de este método responde también a la premisa de que “lo relevante son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas sobre las que intentamos encorsetar la realidad.” (Rivas, 2009, p.18). Esto quiere decir que más allá de llevar un concepto y ver como se refleja en el aula de clase, esta investigación se motivó por escuchar las experiencias de las personas que día a día se enfrentan a procesos de exclusión y como esto marca una diferencia en la manera cómo vivencian su entorno, en nuestro caso el escolar; en definitiva, lo que pretendimos es acercarnos a la experiencia de quienes participan de este proceso y conocer de primera mano sus sentires, pensares y vivires.

### **3.4 Técnicas de recolección de información**

En este apartado desarrollamos conceptualmente las técnicas que utilizamos en nuestro proyecto, apoyadas en algunos autores y luego expresamos de forma breve qué hicimos, en qué consistió el ejercicio y con cuántos participantes fue desarrollado.

Arias (2012) sostiene que “un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información.” (p. 68). En términos generales, las técnicas de recolección de información son fundamentales dentro de la investigación ya que facilitan al investigador la obtención de los datos que responden a la pregunta problematizadora; se realiza una selección adecuada de aquellas que estarían encaminadas según sus objetivos de investigación, con el fin de obtener un resultado.

Para cumplir con los objetivos de nuestra propuesta, implementamos las siguientes técnicas:

#### ***3.4.1 Relato de vida***

Bolívar (2002) establece el concepto de relato como

el 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. (p. 7)

De esta manera, se comprende la importancia de tener ese contacto humano con sus pares, convirtiendo el evocar en un tejido placentero, un diálogo real, que se conjuga con la mirada, la presencia y el carácter, con el fin de expresar, escuchar y ampliar los encuentros con esas múltiples maneras de comunicar y relatar sus sentires como un oasis de emisiones y emociones.

### ***3.4.2 Observación participativa***

Colina (2020) precisa que “es una técnica utilizada comúnmente en los estudios cualitativos, este tipo de técnica requiere que el investigador se integre al grupo que se pretende estudiar y se relacione con estos lo más que se pueda” (p. 81). Considerando lo anterior, se comprende que el investigador debe estar inmerso en el sitio o ambiente de aprendizaje que se vaya a indagar para establecer una relación de interés con los participantes; debe llevar la información al instrumento de registro y detallar lo observado con el fin de entender y descubrir la postura de los mismo con relación a la pregunta problematizadora.

### ***3.4.3 Talleres***

Ghiso (1999) lo define 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). El taller permite la incorporación de varios elementos que le facilitan al investigador interactuar con los participantes desde una aproximación a su contexto y a la realidad que le interesa investigar, posibilitando el reconocimiento de cada uno en su individualidad y también en su armonía grupal.

Ghiso (1999) propone entender el taller como

Un dispositivo conformado por multilíneas, diversas, entrelazadas y móviles, nos lleva a considerar la posibilidad de que en él se encadenan diferentes haceres como: el hacer ver, el hacer hablar, el hacer recordar, el hacer conceptuar, el hacer recuperar, el hacer analizar y muchos más haceres que permiten que el objeto del quehacer de investigaciones haga

visible, transparente, relacionable, transitivo o se convierta en un ente invisible, opaco, aislado y vacío. (p.143)

En la investigación se hace válido el desarrollo de talleres ya que permite la recopilación de aprendizajes y vivencias, promoviendo la articulación del ser, el saber y el hacer en contexto.

**Tabla 1**

*Técnicas de recolección de la información*

Objetivos específicos de investigación	Técnica	Producto
Indagar la experiencia de maestros, maestras y estudiantes relacionadas con las prácticas pedagógicas excluyentes.	Relato de vida (y como estrategia para construirlo se utilizará la entrevista). Taller. Observación.	Material transcrito de los relatos de vida y el taller. Memoria de los encuentros a través de bitácoras y fotografías.
Construir una propuesta educativa que invite a la transformación de las prácticas excluyentes en experiencias de reconocimiento de la diversidad		Propuesta educativa

Realizamos en primer lugar un taller con 20 maestros y maestras, denominado “reconstruyendo nuestra práctica docente” ([ver anexo 7.1](#)). Este taller estuvo enfocado en la observación de imágenes relacionadas con la diversidad en el aula a partir de las cuales se generó un espacio de conversación sobre experiencias vividas asociadas a estas. De la misma manera, fueron evocados momentos que impactaron la carrera docente de los participantes y que dejaron alguna reflexión o enseñanza para su labor. Este taller fue desarrollado de forma presencial en tres de las instituciones y virtual en el C.E.R Brasilal con la participación de tres docentes quienes por dificultades en el acceso y encontrarse aisladas en el territorio rural, no pudieron reunirse personalmente.

En un segundo espacio, realizamos un taller dirigido a los niños y niñas participantes del proyecto, denominado “explorando las experiencias escolares”. Se desarrolló con 26 estudiantes. Este ejercicio de diálogo orientado a partir de la visualización de un video y algunas preguntas de base permitió a los participantes hablar acerca de experiencias de inclusión o exclusión en el aula,

recordar prácticas de sus maestros y maestras que fueron gratas o desagradables para ellos y pensar en cómo sería su escuela ideal. ([Ver anexo 7.2](#))

En tercer lugar, se aplicó una entrevista (relato de vida) a 14 maestros y maestras. 9 de estas fueron desarrolladas de forma individual y 5, de forma grupal. Esta entrevista permitió conocer más a fondo algunas experiencias de los docentes y la forma cómo vivencian la diversidad en su contexto. Fue desarrollado como un momento de conversación y diálogo bajo criterios de confidencialidad y respeto. ([Ver anexo 7.3](#))

### **3.5 Técnicas de registro**

Las técnicas de registro son indispensables para documentar la información obtenida durante la investigación, para este fin se pueden utilizar diversos recursos tecnológicos o formatos en físico, reiterando que la elección de la técnica adecuada dependerá de los objetivos de investigación que apunten a la comprensión de las prácticas pedagógicas excluyentes de los maestros y maestras de las diferentes instituciones educativas donde se realiza el ejercicio investigativo. En consecuencia, para nuestro trabajo empleamos las siguientes:

#### **3.5.1 Bitácora**

Entendemos la bitácora como una técnica de registro que narra, nombra o describe sucesos, acontecimientos y/o actividades de experiencias o prácticas de vida, focalizadas en la intencionalidad de la investigación, además de recoger datos relevantes que permiten una secuencia coherente, lógica, central en el desarrollo de la investigación (Henaó & Zuleta, 2013, p. 79). De acuerdo con lo anterior, esta técnica puede ser utilizada para documentar la observación de fenómenos naturales, la recopilación de datos en una investigación de campo, o seguimiento de un proyecto.

Desde esta perspectiva la bitácora nos permitió recoger la información, elementos de la comunicación y las narrativas propiciadas dentro del proceso de investigación. En una bitácora, la información además de ser registrada es organizada, clasificada e interpretada con el fin de dar respuesta a la pregunta problematizadora y permitir abordar los objetivos propuestos.

Diseñamos un formato de bitácora que fue nutrido con las experiencias y vivencias de las investigadoras durante cada una de las sesiones del trabajo de campo. En este formato se incluyó dentro de otros aspectos una parte de encabezamiento con el nombre de la actividad, fecha,

participantes, objetivo, logros y dificultades de la misma y una parte más personal y subjetiva en torno a lo ocurrido en la sesión. ([Ver anexo 7.4](#))

### **3.6 Técnicas de análisis**

La investigación narrativa permite hacer una reflexión acerca del papel que desempeñan tanto el investigador como el participante en un proceso donde ambos tienen protagonismo, pero es claro que la voz de quien ha vivido la experiencia es el centro y la fuente del conocimiento y la información. Bolívar (2002) señala que “el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas” (p. 10). En consecuencia con lo anterior, en nuestra propuesta, entendimos como un principio fundamental la singularidad del ser humano, por eso, nos acercamos a las vivencias personales de cada participante, entendiendo además que nuestra postura como investigadoras debe ir más allá de escuchar, tomar nota y transcribir lo que nos comparten, pues en el análisis narrativo se debe hacer una reconstrucción de sus relatos ubicándolos en un contexto, extrayendo lo relevante para el propósito de la investigación.

El análisis narrativo conlleva a un informe igualmente narrativo, donde el investigador da cuenta de los hallazgos de la propuesta, utilizando como evidencia o referencia la voz de los participantes, quienes a través de sus relatos entran en diálogo con lo narrado por el investigador. De esta manera, se da significado a lo que Bolívar (2002) se refiere cuando afirma que “hay que practicar en la investigación narrativa una especie de visión binocular, una “doble descripción”, (p. 56) esto es tener en cuenta la visión interna del participante, pero también la visión externa que ofrece el contexto, el cual le da significado o validez a la realidad contada por el participante.

Para desarrollar nuestro análisis partimos inicialmente de un ejercicio de transcripción de cada una de las técnicas de recolección aplicadas; para esto, la grabación de cada una de las sesiones, realizada con el previo consentimiento de los participantes, fue un insumo fundamental. La transcripción se hizo de manera detallada y en la línea del respeto por la voz, las emociones y experiencias de los maestros, maestras y estudiantes.

En un segundo momento, organizamos las transcripciones para buscar en ellas los semas, los cuales son 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). Para esto, identificamos

en los diferentes textos transcritos, palabras que pudieran tener una relación aproximada con la temática de nuestra investigación: inclusión, exclusión, temores, prácticas, exclusión, entre otras.

A continuación, establecimos unas líneas de relación entre los semas que habíamos identificado, es decir, los agrupamos para formar isotopías. Nuevamente retomamos a Beristáin (1995) quien las define 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). Para identificar las isotopías, buscamos un hilo conductor que pudiera conectar varios semas, y posterior a esto, los elegimos como las tramas del capítulo de análisis ([Ver anexo 7.5](#) y [anexo 7.6](#).) No se trató, por tanto, de un ejercicio de categorización y mucho menos de codificación; los relatos que teníamos en las manos no podían ser fragmentados en la rigidez, más bien nos fuimos tras la búsqueda de indicios, de huellas que en cada relato nos permitieran percibir prácticas excluyentes no como cosa dada sino en la dinámica misma en la que emergen en la historia de maestros y maestras; esto significa que la práctica no se separa del universo de significación que los participantes le asignaron, antes bien se reconstruyen estos universos para la configuración de las tramas.

Finalmente, escribimos las tramas. Ricoeur, (2006) plantea que “la trama tiene la virtud de obtener una historia a partir de sucesos diversos o, si se prefiere, de transformar los múltiples sucesos en una historia” (p. 10). En este sentido, realizamos una interpretación narrativa de los relatos obtenidos a través de talleres y entrevistas para la cual usamos tres voces: la primera, la de algunos autores que son referentes en nuestra investigación, la segunda, la de los maestros, maestras y estudiantes participantes y la tercera, nuestra propia voz estableciendo relaciones entre las anteriores.

### **3.7 Narrativa del trabajo de campo**

El proceso de ir tras el relato implicó movimientos, toda vez que el proceso de investigación todo el tiempo estaba nos confrontaba en nuestras prácticas como maestras. Por ello, a continuación, queremos narrar lo que implicó para cada una de nosotras el trabajo de campo.

### ***3.7.1 Un proceso inacabado***

Transitar por la universidad ha sido una gran experiencia, cada docente ha permitido aprendizajes, han dejado grandes huellas, cohabitar con compañeros y compañeras que comparten experiencias y vivencias de otros espacios y territorios.

Por otro lado, vivir la experiencia de las prácticas investigativas y realizar un proceso para iniciarlo fue un gran reto, una incertidumbre, algo inexplicable que me envolvía y que no sabía cómo esta nueva etapa volvería a mi vida, ya habían pasado muchos años desde que había terminado el ciclo complementario, aproximadamente 22 años. Todo ello me llenaba de una sensación que no podía describir.

Conocer a la asesora de práctica, la maestra Elizabeth, me llevó a hacer una pausa, ya que ella me transmitía tranquilidad, serenidad, calma, en medio de esa revolución de sentimientos y sensaciones que ya traía, las asesorías eran una transmisión de saberes que me permitían entender y comprender el paso a paso de lo que debía realizar, su metodología y estrategia poco a poco me ayudaban a comprender cómo iba a ser todo este proceso.

Buscar las estrategias para realizar la investigación en la Institución fue otro reto, conciliar el inicio de la misma, buscar los espacios para realizar las actividades y recolectar la información, no fue nada fácil, tocaba mediar con las maestras espacios que no interfiriera con el tiempo de clase, aprovechar a la maestra de apoyo para que acompañara el grupo que tenía a cargo, mientras realizaba el taller con estudiantes. Todo esto hizo que este trabajo fuese muy valioso, que permitiera reconocer los esfuerzos de quienes me apoyaban y daban ánimo para continuar.

Identificar fortalezas y debilidades fue una de las grandes barreras que podía encontrar y más en el proceso de producción, ya que había ciertas dificultades como la desmotivación en momentos que hacían que sintiera que no lo iba a lograr, al igual que las situaciones de salud que siempre han estado presentes y parece que con cada paso y avance también van creciendo, sin embargo, mirar atrás, ver cómo ha pasado el tiempo no solo en mí sino en mi labor y sin poder avanzar académica y profesionalmente me daban esa fuerza para continuar, ahí pensaba en esa frase cliché de “retroceder nunca, rendirse jamás”, y encendía el motor de la motivación.

Comprendí que hay algunas fortalezas que no conocía, sentí que me redescubría en esta nueva etapa de mi vida, también recordé mi debilidad frente al trabajo en equipo pero traté de sobrellevarla con mis compañeras, con las cuales he padecido cada situación de alegría, tristeza, angustia, malestar, esa montaña rusa de emociones que siempre me acompaña y que de algún modo

siempre encontramos ese polo a tierra, nuestra maestra asesora que nos ubicaba cuando sentimos que perdíamos el rumbo, nos orientaba cuando creíamos desorientarnos y nos ayudaba a desaprender para volver a aprender.

Por todo esto me siento satisfecha, aunque sé que es un proceso inacabado, que la historia no termina aquí, que nuestro deseo de investigar la exclusión no solo surgió como un proyecto de grado y que la apuesta sigue en pie. Este tránsito que no ha sido fácil ha sido muy gratificante y me ha permitido no sólo crecer laboral y profesionalmente sino también como persona.

Lina Meneses

### **3.7.2 *Éxtasis de sentires***

Iniciar un camino de transformación nunca es sencillo, mucho menos cuando este implica adentrarse en las complejas dinámicas educativas, sin embargo, cada paso en este viaje nos ha llevado a descubrir la riqueza de compartir experiencias, superar retos y celebrar logros tanto en la sala de profesores como en el aula. Teniendo en cuenta lo anterior, el primer taller llevado a cabo con las maestras fue un hito significativo en este proceso, pues nos sumergimos en diversas vivencias, donde la confianza se erigió como la columna vertebral de nuestro encuentro. Entre risas, lágrimas y suspiros, se desahogaron historias de años de dedicación, desafíos superados y momentos de plenitud. A su vez, este fue un espacio donde las murallas se derrumbaron, dejando al descubierto la humanidad que late en cada uno de nosotros no sólo desde la mirada docente, sino también de la mirada como estudiantes que alguna vez fuimos. Sin embargo, al principio, la reticencia se hacía presente en los rostros de los docentes, como si las palabras se resistieran a fluir en un espacio tan íntimo, pero poco a poco, con paciencia y empatía, las historias comenzaron a brotar haciendo de este espacio un lugar de encuentro, donde todos se convirtieron en aprendices y maestros a la vez.

Sumado a lo anterior se hace necesario mencionar que el camino hacia estos encuentros no estuvo exento de obstáculos, lo más complejo de tramitar fue la coordinación de horarios, asunto que se convirtió en un juego de malabares, pues con algunos docentes inmersos en jornadas contrarias se convirtió casi un milagro el encuentro en estos espacios, pese a esto, la voluntad de encontrarnos y el anhelo de compartir experiencias fueron más fuertes que cualquier barrera horaria.

La retroalimentación que emergió de estos encuentros fue un éxtasis de sentires, en ese sentido, los comentarios sobre la pertinencia y necesidad de estos espacios resonaron con fuerza,

recordándonos que el aprendizaje no conoce límites ni jerarquías, por lo que allí, en la mesa compartida, se entrelazaron saberes, prácticas, angustias y anhelos, nutriendo así nuestra labor diaria en el aula. Por otro lado, el taller con los niños, aunque inicialmente marcado por la timidez y el temor, pronto se transformó en un torrente de emociones y recuerdos, a través de las actividades propuestas, los niños se sumergieron en un viaje introspectivo, rescatando con cariño las huellas que maestros y maestras han dejado en sus corazones y mentes.

Al final del camino, queda la certeza de que estos espacios son más que meras reuniones; son herramientas fundamentales para el crecimiento personal y profesional. Nos permitieron no solo ejercer un rol investigativo, sino también tejer lazos de solidaridad y comprensión mutua, pues en cada relato, en cada mirada, se revela la complejidad y la belleza de la labor docente, recordándonos que, juntos, somos más fuertes y capaces de transformar realidades.

Alejandra Correa

### ***3.7.3 Superando desafíos para cumplir metas***

Quiero dar a conocer como fue el comienzo de una nueva etapa en mi vida y con ello las sensaciones que generó la práctica investigativa. El ingresar a la Universidad de Antioquía me colmó de una alegría y orgullo enorme primero por hacer parte del Alma Máter, entendiendo que se aprende para luego poner los saberes al servicio de la sociedad, teniendo la posibilidad de escuchar a maestros con gran trayectoria, experiencia y vocación.

Durante este proceso estuvo resonando en mi mente el cómo investigar más a fondo para adquirir conocimientos en conceptos como la educación inclusiva la cual me llama mucho la atención y me llena de pasión, las expectativas de lo que iba a encontrar en el camino y las vivencias que iba a obtener.

A lo largo de los seminarios de práctica cada enseñanza impartida por la docente se convertía en una herramienta para aplicar a dicho proyecto, no está demás expresar que no todo fue fácil, como seres humanos hay situaciones que nos llenan de miedos e incertidumbres los cuales se van convirtiendo si lo permitimos en obstáculos constantes. Al momento de iniciar mi trabajo de campo, se presentaron dificultades técnicas tales como el Internet lo que en ocasiones no permitía conectarme con mi grupo de investigación, esto generaba un malestar en mí. El contexto educativo en el que llevé a cabo la intervención es de difícil acceso, así que en una ocasión no pude estar presente y mostrar mis avances como la institución y mis compañeros lo requerían y lo

esperaban, pero también es de reconocer que cuando tenemos un propósito y luchamos por él se puede lograr.

Por último, me llena de orgullo decir que mi determinación y dedicación me llevaron a alcanzar las metas académicas y a plasmar una diferencia en el ámbito educativo, más aún al momento de escuchar las reflexiones y opiniones de las maestras, niños y niñas partícipes en la exploración y es muy gratificante saber que el haberlos hecho parte los hacía sentir valiosos y les permitía a ellos expresar su sentir acerca de las prácticas excluyentes en las aulas sin temor alguno.

Katheryne Loaiza

### ***3.7.4 De angustias a alegrías***

Empezaré diciendo que, de estudiar una carrera universitaria, el trabajo de grado es la parte que siempre me había generado más temor; encontrar una temática interesante, un problema sobre el cual investigar y que fuera diferente a otros ya investigados, me parecía bastante complejo. Pero bastaría con empezar este proceso para comprender que todo podía ser tranquilo y poco a poco con el apoyo de nuestra asesora, se fue abriendo un panorama que ya no generaba miedo, solo mucha responsabilidad y compromiso.

Luego de un semestre de planeación, búsqueda de antecedentes y consolidación de la propuesta, llegó otro momento de angustia, tendría que realizar el trabajo de campo y habíamos elegido a maestros y maestras como participantes de este proyecto. Inicialmente estuve bastante preocupada y ansiosa, porque siempre he considerado que trabajar con docentes es algo complejo y más, cuando no está relacionado directamente con sus funciones. De parte de cada uno de los docentes que me manifestaron su intención de participar en la investigación, los cuales fueron inicialmente 5, sentí más una actitud de apoyo y solidaridad por ser mi trabajo de grado y por haber pasado por esta etapa, que el real interés por la temática, y esto, me causó más angustia, al pensar que tal vez no se sentirían cómodos y que nada iba a ser tomado con la seriedad que yo esperaba. Sentí pena de tener que ocuparlos y lamenté no haber pensado en un ejercicio de investigación solo con estudiantes.

Debo reconocer que mis temores se fueron disipando poco a poco al observar en los compañeros la disposición y escucha en todo momento. Pude percibir un interés genuino en el tema de la propuesta, lo reflejaba la espontaneidad y transparencia en sus relatos. Fueron ellos mismos durante las conversaciones, es decir, no trataron de esconder o disfrazar sus prácticas y anécdotas,

sino que fueron contadas de una manera muy natural. Llamó mi atención el interés y respeto cada que alguien tomaba la palabra, fue muy valioso observar su asombro ante las vivencias de otros y que desconocían a pesar de ser compañeros por muchos años.

Con los niños fue más tranquilo todo, finalmente es con quienes más me relaciono día a día y ya tengo experiencia en actividades grupales con ellos; sin embargo, también tuve un momento de angustia, pensé mucho en si sus respuestas serían lo que necesitaba, si comprenderían el sentido de lo que estábamos haciendo y si, más que hablar de los profes, hablarían de sus prácticas, pero los niños y las niñas son muy transparentes y abiertos, ellos no saben disimular y con estas cualidades me devolvieron nuevamente la convicción de que todo fluía de forma correcta. Fue en definitiva una experiencia de muchos temores que se fueron transformando en certezas y alegrías y una oportunidad para valorar y reconocer a quienes se interesan por mi bienestar, hoy puedo decir que fue un proceso en el que nunca estuve sola, tuve el apoyo de quienes requerí, directivos, maestros, estudiantes y familia.

Marcela Agudelo

### **3.8 Participantes**

El desarrollo de nuestro proceso de investigación fue llevado a cabo con la participación de docentes y estudiantes de las Instituciones Educativas Raquel Jaramillo y Barrio París, las cuales se encuentran localizadas en la comuna 1 del municipio de Bello, la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, Sección Víctor Gómez, ubicada en el barrio Campo Valdés N°1 en la comuna 4 de Medellín y la Institución Educativa Técnico Agropecuario en Salud, C.E.R Brasilal, ubicada en el corregimiento Río Verde de los Montes del Municipio de Sonsón. La propuesta se realizó con el fin de develar las prácticas excluyentes que realizan los y las maestras de dichas instituciones.

Se realizó una convocatoria general a los docentes y profesionales de apoyo de cada institución a través del envío de un video en el cual algunos estudiantes de las diferentes instituciones, les hacían una invitación a reconocerlos y a pensar en qué se está haciendo por ellos.

[\(Ver anexo 7.7\)](#)

Se plantearon los siguientes criterios para seleccionar a los maestros y maestras participantes:

1. Ser docentes de básica primaria

2. Tener en el aula estudiantes que pudieran identificar con discapacidad o con diversidades lingüísticas, étnica, culturales.

3. Llevar como mínimo un año de labores en la institución educativa.

4. Tener intención de repensar y evaluar sus prácticas en el aula.

El deseo de participar de quienes cumplieron los criterios fue manifestado de forma personal o a través de un mensaje de texto a cada una de las investigadoras. Finalmente, se realizó el trabajo de campo con 20 maestros y maestras en el primer taller y con 14 para la entrevista.

Con los estudiantes se hizo un proceso de selección diferente. En algunas instituciones fueron elegidos por los coordinadores de manera directa por tener antecedentes disciplinarios. En otras fueron elegidos por los mismos maestros participantes quienes consideraban oportuno hacer un ejercicio de reflexión con ellos por presentar dentro de sus características, comportamientos disruptivos, discapacidad, o por haber experimentado cualquier forma de discriminación actitudinal o comportamental en la escuela.

De esta manera, se aplicó el taller a 26 estudiantes.

### **3.9 Criterios éticos**

Para efectos de esta investigación en términos de cuidado y responsabilidad con los participantes, asumimos un compromiso con relación a los siguientes aspectos:

Garantizamos la confidencialidad y el anonimato de los participantes, para esto se reservó el uso de sus nombres y se utilizaron sus iniciales. Tampoco se mencionó el nombre de las instituciones educativas a las que pertenecen.

Dimos a conocer los propósitos e implicaciones de la participación en la investigación. Se firmó un consentimiento informado tanto con docentes como con los estudiantes y sus acudientes. Con la firma de este, autorizaron el uso de imágenes y la grabación de sus voces. ([Ver anexo 7.8](#))

Todos y todas las participaciones que manifestaron el deseo de participar fueron tenidos en cuenta y reconocidas como dignas.

Garantizamos la accesibilidad física, cognitiva, simbólica e informacional para las personas participantes. Para esto, utilizamos recursos en los talleres y entrevistas aplicadas en diferentes formatos (texto, imágenes, audio, video)

Garantizamos que las preguntas y orientaciones en los talleres fueran de fácil comprensión para los y las participantes.

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

Las personas participantes pudieron retirarse del proceso en el momento en que desearon.

El documento final del proyecto será compartido con los participantes que manifestaron el deseo de recibirlo.

## **4. Análisis y discusión**

Este capítulo recoge las voces de maestros y maestras de básica primaria que se han interesado por la educación inclusiva y desean transformar sus prácticas en las aulas de clase. También, aparecen relatos de niños y niñas que han sido víctimas de exclusión o que reconocen la pertinencia de algunas prácticas de sus docentes. El capítulo se encuentra dividido en tres subcapítulos. El primero con relación a los relatos de maestros y maestras de los cuales podemos develar las prácticas excluyentes; el segundo, una reflexión desde el punto de vista de los niños y niñas, y el tercero, la propuesta que surge de este ejercicio de investigación y que conlleva a promover el respeto y la valoración de la diversidad.

### **4.1 Experiencias de maestros y maestras**

En este subcapítulo encontraremos un abordaje narrativo que permite conocer los hallazgos del ejercicio de investigación a partir de seis apartados: el primero referido a los rótulos de la diversidad, el segundo a las reacciones docentes ante la diversidad, el tercero a las barreras de la inclusión en el aula, el cuarto a los intentos de inclusión, el quinto a la exclusión disfrazada y el sexto a las propuestas de maestros y maestras.

#### ***4.1.1 Rótulos de la diversidad***

Hablar de la diversidad en conexión con el ámbito educativo ha sido un proceso gradual y complejo que ha transformado profundamente la dinámica de las aulas y la forma en que concebimos la enseñanza y el aprendizaje. Ahora bien, este cambio no se limita únicamente a la presencia física de estudiantes con diversas características y particularidades, sino que también implica una reevaluación de algunos modelos educativos y su capacidad para adaptarse a una sociedad cada vez más plural y heterogénea.

En este contexto, la diversidad en las aulas no solo se refiere a diferencias evidentes como la procedencia geográfica, sino que también abarca una amplia gama de aspectos, desde las habilidades cognitivas hasta las experiencias personales, culturales y simbólicas de cada estudiante, por lo que, esta diversidad enriquece el ambiente educativo al promover el intercambio de ideas, perspectivas y experiencias, pero también plantea desafíos significativos para los docentes y el sistema educativo en su conjunto. En consonancia con lo anterior;

La entrada de la diversidad al territorio educativo tuvo que ver, sobre todo, con una operación que pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares en otras algo más “coloridas”, tal vez un poco más “folklóricas”, o acaso decididamente “multiculturales” y/o “interculturales”. Además, fue rápidamente emparentada con las nociones, también difusas, primero de “integración” y más actualmente de “inclusión” educativa. (Skliar, 2008, p.1)

Las diversas características y particularidades con las que llegan los estudiantes a las aulas de clase y que cada vez son más visibles, (relacionadas con las habilidades cognitivas, lugares de procedencia, identidad religiosa o de género, posición social, entre otras), hacen que, en el contexto actual, la escuela sea un espacio heterogéneo, donde lo cotidiano es lo diverso y donde los grupos homogeneizados ya son parte del pasado.

El artículo 44 de la Constitución Política de Colombia (1991) establece la educación como un derecho fundamental de los niños y niñas y a su vez, se acompaña del artículo 13 que rechaza todo tipo de discriminación; en este sentido, la educación puede ser vista como una herramienta de transformación social, la cual se enfrenta a profundos desafíos en sociedades marcadas por la desigualdad y la exclusión. Ante este panorama aparecen las voces de los docentes como testimonios de una realidad compleja y diversa en las aulas de clase.

*“Los profes tenemos más diagnósticos que los mismos niños... estamos más locos, jajajajaja”<sup>1</sup>*, (Profe CR, entrevista grupal, 2023). Expresiones como estas avivan el sentimiento de los desafíos a los cuales se enfrentan los maestros y que en muchas ocasiones se sienten sin herramientas, de ahí cabe también mencionar que la estabilidad física y mental del docente queda por fuera de las necesidades del aula. La exclusión no solamente está referida a las formas de enseñanza y de cómo el maestro aparta o segrega al estudiante de un sistema articulado o curricular, por el contrario, también vale la pena pensar ¿cómo está siendo excluido el maestro dentro de sus funciones laborales?

Lo anterior nos invita a repensar acerca también de las garantías para cumplir con una educación gratuita, que cumpla las condiciones de equidad y que, además, permita una

---

<sup>1</sup> Los relatos de los maestros y estudiantes serán traídos en cursiva para enfocar la atención sobre ellos y las irrupciones que logran en el texto. Asimismo, algunos de los nombres serán omitidos para salvaguardar la identidad de los participantes.

inclusividad, no sólo pensada en los estudiantes, sino en una comunidad educativa, que reconozca el contexto y permita el reconocimiento de esas manifestaciones interculturales de las cuales nos habla Skliar (2008).

*“Debemos ser incluyentes a pesar de las adversidades, sin tener en cuenta la falta de personal idóneo para trabajar con este tipo de población”* (Maestra GM, entrevista individual, 2023). A las aulas llegan hoy estudiantes que ubican al maestro en una zona de incapacidad, frustración y constante preocupación, así lo manifiesta la Maestra YB, en un ejercicio de entrevista grupal, *“usted tiene un aula donde digamos que la mayoría de estudiantes son normales por decirlo de alguna manera, es decir, no tienen ningún tipo de discapacidad y tener 2 o 3 con cierta dificultad, es muy difícil dedicar todo el tiempo a esos o mirar qué estrategias usar”*. Adicional a esto, esta misma docente hace la reflexión desde otro punto de vista y alude que: *“no estamos hablando de inclusión solamente desde la discapacidad, estamos diciendo por ejemplo desde la raza, desde una persona que viene de un país diferente”* (Maestra YB, entrevista grupal, 2023)

En este sentido, y valorando la participación de la docente en mención, se puede evidenciar que para algunos empieza a ser claro lo que significa la diversidad y su presencia en el aula, sin dejar de lado que se siguen haciendo evidente las formas de nombrar, clasificar, rotular, cuando se denominan “los estudiantes normales”, preguntándonos incluso, ¿qué es lo normal?, ¿qué características cumplen los estudiantes normales? o, por el contrario, ¿cuáles son las características o comportamientos que tienen los estudiantes “con cierta dificultad”? Según varios autores (Palacio, 2013, Sánchez, 2008, Kendall, 1988 y Trull, 2003) la normalidad podría definirse como un estado en el cual no hay desviación respecto a algo, es decir, un estado de aparente neutralidad, el cual, direccionado a la educación podría relacionarse con un comportamiento deseable impuesto por las normas de la sociedad, lo que se refleja finalmente en las expectativas, el rendimiento académico y el desarrollo social. Teniendo en cuenta lo anterior, la anormalidad podría tomarse entonces como la desviación de los lineamientos planteados impuestos por la sociedad para sus integrantes (Baumann, 1994).

Ahora bien, para hacer frente a estas problemáticas sociales que tienen incidencia dentro de la escuela, nos apoyamos del ejercicio de planeación, el cual significa pensar en actividades que impliquen comprensiones para todos los niños y niñas, buscar estrategias, dedicar tiempo a los ritmos de aprendizaje y por ende un sin número de situaciones que encontramos en todos y cada

uno de nuestros niños y niñas, no solo por dificultades sino por otras condiciones, desde allí es importante el reconocimiento de la diversidad.

Hernández de la Torre (2003) nos amplía el concepto del reconocimiento de la diversidad, en tanto refiere:

Esta diversidad es la que se observa en el campo educativo, y así descubrimos en la escuela variables como el sexo, edad, clase social, raza, dotación, etnia, religión, cultura, etc. La aceptación de estas variables para la integración de todos en la escuela es fundamental si se tiene en cuenta esta “diversidad humana”, la cual considera que la realidad la constituyen infinidad de grupos y sistemas que poseen características diversas y se diferencian sustancialmente unos de otros. (p.2)

En este sentido reconocer la diversidad permite identificarnos dentro de la multiplicidad de las formas y expresiones del ser humano sin distinciones, partiendo de que no es solo una tarea que se debe delegar a la escuela, sino que debe permear el ámbito social; la diversidad se convierte en una necesidad sentida que busca ser reconocida, identificada, definida y valorada por todos y cada uno como actores de una comunidad.

En complementación y refiriéndose a la educación inclusiva, el *profe H* afirma que puede ver reflejada la práctica del concepto de inclusión al relacionarse en su cotidianidad con “*personas de grupos sociales diferentes, en venezolanos, en personas de LGTBI, en personas con discapacidad*” (Maestro HF, entrevista individual, 2023). Teniendo en cuenta el anterior relato del docente, aquí se posibilita el reconocimiento de la diversidad como algo que va más allá de la discapacidad, pero aun así se reitera la necesidad de entender y comprender al otro.

Desde esta perspectiva Duchatzky (2010) hace referencia a que

La promesa educativa pretendió eliminar lo negativo, reencausándolo: despojándolo de palabras al chico conflictivo, al “mal” alumno, al “mal hablado”, devaluando el lenguaje no oficial, rechazando estilos de vida diferentes, desautorizando la duda, juzgando al irrespetuoso, al que cuestiona los saberes legitimados. (p.5)

Teniendo en cuenta lo anterior, podría considerarse que la promesa educativa, en su afán de transformar realidades, ha intentado eliminar lo que considera negativo. Para lograrlo, ha adoptado diversas estrategias, una de ellas tiene que ver con el despojo de palabras a aquellos estudiantes

que presentan conductas desafiantes o conflictivas. Por consiguiente, los términos como “chico conflictivo” o “mal alumno” han sido utilizados para etiquetar y simplificar la complejidad de sus experiencias, he aquí la razón de los rótulos de la diversidad, los cuales entran en escena y toman su participación activa con un accionar controversial al interactuar con las exclamaciones clásicas referidas *“día tras día los chicos llegan con nuevas dificultades”* (Maestra DE, entrevista individual, 2024). Partiendo de lo anterior, se hace necesario mencionar que las dificultades cotidianas en el aula son una realidad ineludible. Como señala la Maestra DE en su relato, ahora bien, estas dificultades nos llevan a replantearnos nuestra práctica docente. En este orden de ideas, a veces nos encontramos desconcertados frente a situaciones que no comprendemos completamente, lo que puede verse reflejado en el relato de la Maestra MM cuando expresa con franqueza: *“Yo no sé qué discapacidad había ahí”*, lo que nos lleva a reflexionar en torno a ¿Cómo podemos abordar la diversidad sin prejuicios ni desconocimiento?

Finalmente, estas dificultades nos llevan a generar un sin número de situaciones dentro y fuera del aula, puesto que inicialmente nos invitan a reconocer los llamados diagnósticos para dejar de nombrar las características de los niños y pasamos a llamarlos por su diagnóstico, prueba de ello es cuando escuchamos expresiones como: *“un niño con espectro autista”* (Maestra DE, entrevista individual, 2024), *“un alumno con síndrome de Down”* (Maestra LC, entrevista individual, 2024) o incluso desconocemos las condiciones y expresamos *“yo no sé qué discapacidad había ahí”* (Maestra MM, taller con maestras, 2023), *“quería pues, como sacar a relucir un caso que me tocó este año particular, de un niño también que tiene un autismo severo”* (Maestra SV, taller con maestras, 2023).

Lo descrito anteriormente, permite comprender que, aunque algunos docentes empiezan a resignificar la diversidad, desde las formas de la expresión cultural, social, económica, política, religiosa, entre otras, otros aún conservan sus conceptos de diversidad en relación con la discapacidad y sus expresiones, es por ello que algunos aún nombran las características de sus estudiantes como: *“discapacidades como autismos severos, autismos sin socialización de nada, no funcionales, ciegos, sordomudos<sup>2</sup>”* (Maestra CR, entrevista grupal, 2023) o *“hay un niño invidente, un niño con problemas de conducta, otra que no hablaba”* (Maestra AC, entrevista Individual,

---

<sup>2</sup> Se mantiene el relato tal como fue manifestado por la docente, sin embargo, nos distanciamos de la categoría de sordomudo toda vez que niega la comprensión sociocultural de las comunidades sordas.

2023). En consecuencia, el sujeto, en este caso los niños, pierden su identidad y su diagnóstico pasa a ser su nombre o apellido. Frente a esto Gentili (2000) advierte que “la exclusión educativa no ha cesado. Simplemente, se ha desplazado” (p. 5), esta dinámica puede verse plasmada en los rótulos, los cuales reflejan los nuevos escenarios de segregación y discriminación que se viven en las aulas.

Ahora bien, los rótulos también resaltan la presencia de estudiantes con “*problemáticas sociales y de discapacidad*” (Maestra GM, entrevista individual, 2023), y la existencia de “*seres humanos solos, incomprendidos, con miedo, tristes y poco interesados en su aprendizaje*” (Maestra FG, entrevista individual, 2023). Estas voces docentes evidencian la complejidad de la diversidad y los desafíos que implica para una educación verdaderamente inclusiva. Desde esta perspectiva, Gentili (2000) enfatiza que “la escuela democrática debe contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta” (p.6). En este sentido, los rótulos compartidos reflejan precisamente esa mirada que visibiliza las realidades diversas y complejas que coexisten en las aulas, de esta manera se conduce finalmente a la normalización de la exclusión.

Las maestras y los maestros debemos reflexionar sobre cómo se da el proceso de identificación o reconocimiento frente a las realidades de nuestros estudiantes, el quehacer pedagógico, la diversidad en el aula y la manera como nuestras prácticas educativas oscilan entre la inclusión y la exclusión. Frases como “*Nos van a seguir llegando niños así*” (Profe AC, taller grupal, 2023) nos reflejan una decisión de comodidad y resignación, que en términos de este trabajo de investigación reflejarían una práctica de inexclusión, lo anterior debido a que dichas actitudes o comportamientos pueden ser interpretados como una manifestación de inexclusión debido a diversos factores interrelacionados. En primer lugar, es importante reconocer que la comodidad puede surgir cuando los docentes se apegan a métodos y prácticas pedagógicas establecidas, sin cuestionar su eficacia o pertinencia para atender las necesidades individuales y diversas de los estudiantes, en última instancia esta comodidad puede traducirse en una resistencia al cambio y a la adopción de enfoques más inclusivos y adaptativos en el aula.

La resignación, por otro lado, puede manifestarse cuando los docentes se sienten abrumados por las demandas del sistema educativo, las limitaciones de recursos, o las expectativas externas, y optan por conformarse con mantener el statu quo en lugar de abogar por cambios significativos que promuevan la inclusión, esto puede reflejar una falta de compromiso con la equidad y la justicia educativa, así como una aceptación pasiva de las barreras estructurales que perpetúan la exclusión en el sistema educativo.

Ambas actitudes, la comodidad y la resignación, están estrechamente ligadas a la falta de conciencia y reflexión crítica sobre las dinámicas de poder, privilegio y marginalización que operan en el contexto educativo, pues los docentes que se sienten cómodos y resignados pueden no estar conscientes de cómo sus acciones u omisiones contribuyen a reproducir y perpetuar desigualdades en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Además de lo anterior, la comodidad y la resignación pueden estar relacionadas con la falta de capacitación profesional para abordar de manera efectiva la diversidad en el aula. Los docentes que no cuentan con las herramientas, los recursos o la formación necesaria para diseñar y ofrecer experiencias de aprendizaje inclusivas pueden sentirse desalentados y optar por mantener prácticas pedagógicas tradicionales que no atienden las necesidades individuales y diversas de todos los estudiantes.

Es importante destacar que la inexclusión en el ámbito pedagógico no solo afecta a los estudiantes que son marginados o excluidos, sino que también impacta en la calidad y relevancia de la educación para todos los estudiantes, pues cuando los docentes se conforman con la comodidad y la resignación, se pierde la oportunidad de aprovechar el potencial y los talentos tanto de los estudiantes, como de los mismos docentes y se perpetúan así las desigualdades sociales y educativas.

Puesto lo anterior en palabras de Corcini (2008) la “in/exclusión se caracteriza por la presencia de todos en los mismos espacios físicos y por el convencimiento de los individuos de sus inhabilidades y/o limitadas capacidades de comprensión, participación y promoción social, educativa y laboral” (p.18). Teniendo en cuenta lo anterior, es importante reconocer que la presencia física de todos los estudiantes en el mismo espacio no garantiza una verdadera inclusividad si no se abordan las barreras y limitaciones que enfrentan algunos individuos, en ese sentido, algunos docentes pueden contribuir a perpetuar esta dinámica al no reconocer ni abordar características singulares de sus estudiantes. Al mantener prácticas pedagógicas tradicionales y no cuestionar las estructuras que perpetúan la exclusión, los docentes pueden reforzar el convencimiento de los estudiantes en sus supuestas inhabilidades o limitadas capacidades, contribuyendo así a su exclusión educativa y social. En este sentido, es fundamental que los docentes se comprometan a superar sus propias limitaciones, y a adoptar enfoques más inclusivos que promuevan la participación, comprensión y promoción social y educativa de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y desafíos individuales.

A modo de conclusión, las voces plasmadas en los rótulos de la diversidad constituyen un llamado a reflexionar sobre la diversidad en torno a nuestras sociedades fragmentadas. Por su parte Gentili (2000) invita a “interrogar, a cuestionar, a comprender los factores que históricamente han contribuido a producir la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos y sociales a las grandes mayorías” (p. 6), pues sólo a través de la reflexión crítica podremos avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y democrática, por consiguiente, al reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas y las estructuras que perpetúan la exclusión, los docentes pueden identificar y cuestionar los sistemas de poder y las inequidades que subyacen en el sistema educativo. Dicho proceso de reflexión crítica es fundamental para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y democrática, ya que permite a los docentes reconocer su papel en la reproducción o transformación de las desigualdades sociales y educativas.

Los relatos de las maestras y los maestros permiten comprender una dinámica escolar en la cual la diversidad se limita a la presencia de un diagnóstico y su aparición no supera los términos de la elaboración de un documento con el que pensamos se está siendo incluyente. Es importante volver a entender a los niños como tal, y no valorarlos dependiendo de un certificado médico, que muchas veces, ni siquiera los particulariza.

Es importante recordar que la inexclusión es una realidad que vivimos diariamente en las prácticas de las maestras y los maestros, tal vez de manera involuntaria en el afán de cumplir con un sin número de situaciones o formatos externos que han dejado de lado la verdadera intención de la formación educativa, además también de unas prácticas aprehendidas con el tiempo, los llamados modelos pedagógicos o incluso con el afán de responder a los estándares de calidad. De aquí parte la necesidad de reconocer estas prácticas y crear alternativas que promuevan una educación equitativa, de calidad, que reconozca la diversidad, que en realidad sea “una educación para todos”.

#### ***4.1.2 Reacciones docentes ante la diversidad***

Atender la diversidad, reconocerla e incluirla se ha convertido actualmente en un gran reto para la sociedad, por eso, desde la Constitución política de Colombia, en su artículo 7 y 8 promueven el reconocimiento y la protección de la diversidad y las riquezas culturales. A pesar de este panorama donde legalmente está todo dispuesto y en teoría es sencillo, hacer que todos los espacios sociales sean inclusivos resulta difícil por la existencia de barreras culturales, políticas, didácticas, entre otras, que abordaremos en el siguiente subcapítulo. En el ámbito educativo, la

inclusividad tampoco ha sido una tarea fácil; a continuación, desarrollaremos algunas de las posiciones de los maestros y maestras, así como las etapas por las que circulan en relación con la diversidad y las exigencias legales de tener dentro de las aulas de clase a todos los niños y niñas, independiente de sus características particulares.

Como se ha expresado en algunos apartados de este capítulo, es importante señalar que la mayoría de los maestros y maestras tienden a comprender como iguales, los conceptos de diversidad y discapacidad, esto implica que sus apreciaciones y experiencias, están muy arraigadas a estudiantes con algún tipo de diagnóstico.

En primer lugar, encontramos que la presencia de una gran diversidad de estudiantes en el aula genera en los docentes un sentimiento de frustración y de temor, la falta de preparación como ellos mismos ha manifestado y los cambios en las dinámicas escolares, en las cuales antes los niños y niñas con algún tipo de discapacidad estaban en un lugar especial, no dentro del aula regular, despiertan inseguridad al no tener claro cómo llevar a cabo sus prácticas, que además deben ser modificadas.

En uno de los relatos, hablando sobre sus inicios en el sector educativo, una maestra nos manifiesta lo siguiente al recordar a un estudiante que había significado un reto para ella, "*con esa impotencia y esas ganas de llorar porque yo realmente no sabía qué hacer con el niño*" (Maestra YB, entrevista grupal, 2023). En sus palabras se puede interpretar, por un lado, el sentimiento de incapacidad, el cual es reflejado en su deseo de llorar y por otro, el compromiso de atender aquel niño; la docente no lo excluyó ni se negó a recibirlo, ella tenía claro que debía hacer algo con él y para él, pero no encontraba cómo hacerlo.

Algo similar sucede cuando los niños y niñas que están en el aula y estamos trabajando con ellos, pero no sabemos si nuestro proceder es correcto o si va en la línea de lo que necesitan los estudiantes. "*Siempre mucho temor de parte mía, porque no sabía cómo iba a reaccionar la niña*" (Maestra DC, entrevista individual, 2023). Con respecto a este relato, podemos decir que el tener de frente una discapacidad que no conocemos, con la cual no tenemos experiencia implica que todo sea un ensayo-error, aplicar estrategias y descubrir lo que funciona y lo que no, y esto genera una tensión entre si lo estamos haciendo bien o si estamos equivocados y muchas veces este ejercicio de buscar alternativas conlleva a expresiones definitivas como la siguiente: "*Yo sigo pensando que no estamos preparados para tener niños con múltiples diagnósticos en las aulas de clase, esto nos angustia*" (Maestra GM, entrevista grupal, 2023)

También se ha evidenciado frustración y temor hacia lo desconocido con relación a la inclusividad de poblaciones culturalmente diversas, así lo manifiesta la CER, *"fue la primera experiencia y yo no sabía nada porque todo era a través de un intérprete que tenían los indígenas"* (Maestra CER, entrevista grupal, 2023). En este caso, a pesar de contar con un apoyo como el intérprete, el no tener la facilidad de comunicación directa con la comunidad, unido a la inexperiencia, provocaron en la maestra una reacción de angustia y tal vez de autorecriminación por no tener la preparación necesaria y las herramientas para cumplir con su objetivo; había un limitante, una barrera entre ella y el derecho a la educación que quería garantizar.

Con respecto a lo dicho anteriormente, Gentili (2000) señala que "el miedo no nos hace "ver" la exclusión. El miedo sólo nos conduce a temerla" (p.3). En este sentido, podemos afirmar que la angustia y la frustración descrita por los maestros y maestras, puede ser una manifestación del temor a la exclusión, no un miedo a los sujetos que generan el sentimiento de impotencia e incapacidad por su diferencia, sino a la consecuencia de no saber cómo actuar con ellos. Resulta preocupante que, por el temor a ser excluyentes, los docentes puedan incluso manifestar malestares físicos, estrés, ansiedad, tal como lo indica AC, *"para mí, cuando me venía el niño invidente tenía dolor de estómago, porque me sentía la peor profesora del mundo"* (Maestra AC, entrevista individual, 2023). Este relato de la profesora nos advierte de sensaciones que habitan el cuerpo a modo de síntoma por el no saber qué hacer o tal vez por el temor a lo desconocido y estas situaciones terminan, incluso, influyendo en el concepto propio como docente, teniendo en cuenta que evalúa la capacidad e idoneidad, en contraste con la forma de proceder con un estudiante en particular.

En segundo lugar y de acuerdo con los relatos, identificamos que luego de pasar la etapa del temor, los maestros y maestras se ubican en una posición de invisibilización. Esta invisibilización puede entenderse de dos maneras, la primera como la negación de la existencia del otro y la pretensión de que no está para no tener que generar procesos inclusivos. *"Considero que estos niños deben tener su espacio aparte de las aulas regulares, nosotros no tenemos ese conocimiento"* (Maestra FG, entrevista individual, 2023). En este comentario podemos identificar una de las formas de exclusión a las que Castel (1997) citado en Gentili (2000), se refiere y es "la exclusión como mecanismo de confinamiento o reclusión" (p.4). El concepto de "confinamiento" o "reclusión" según Gentili, va más allá de una mera referencia a espacios físicos de encierro, frente a esto, Gentili (2000) plantea el confinamiento como una metáfora de las limitaciones impuestas

por las estructuras sociales y educativas que restringen el desarrollo pleno de las personas. Estas limitaciones pueden manifestarse en diversas formas, como la exclusión de ciertos grupos sociales, la imposición de normas y roles rígidos, o la falta de acceso a oportunidades educativas y laborales.

En este sentido, en el contexto educativo, el confinamiento se manifiesta en la imposición de un currículo estandarizado y homogéneo que no reconoce ni valora la diversidad de experiencias, culturas y conocimientos de los estudiantes, lo que puede resultar en la marginación de aquellos que no se ajustan a las normas establecidas o que no tienen acceso a los recursos necesarios para sobresalir en un sistema educativo que privilegia ciertos tipos de habilidades y conocimientos. Teniendo en cuenta lo anterior, el concepto de confinamiento según Gentili apunta a la necesidad de cuestionar las estructuras y prácticas que perpetúan la exclusión y la injusticia en el ámbito educativo, y a trabajar hacia la creación de entornos más inclusivos y liberadores que permitan a todos los individuos desarrollar sus capacidades y contribuir al bien común. Por otro lado, la noción de "reclusión" en el marco de Gentili sugiere una forma de confinamiento más interna y subjetiva, es decir que tiene que ver con la alienación y la pérdida de autonomía y agencia por parte de los individuos, por lo tanto, la reclusión puede manifestarse en la falta de participación y compromiso en el proceso educativo, así como en la pérdida de sentido de pertenencia y conexión con la comunidad educativa.

En el contexto de la reclusión, los estudiantes pueden sentirse atrapados en un ciclo de conformidad y resignación, donde se resignan a aceptar las condiciones impuestas por las estructuras dominantes y pierden la capacidad de imaginar y buscar alternativas más liberadoras y justas, lo que en últimas puede resultar en una perpetuación de la exclusión y la desigualdad, ya que los sujetos se ven impedidos de desafiar y transformar las condiciones opresivas que enfrentan.

Con base en esto, se identifica una condición que en este caso sería la discapacidad, y se separa a estos individuos del resto de la sociedad. Gentili (2000) señala que “la exclusión es, hoy, invisible a los ojos. Y la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión” (p.2)

La otra forma de invisibilización se da cuando los docentes llegan a un estado de comodidad pues asumen la presencia de la diversidad en el aula, pero no se da un esfuerzo real para garantizar su atención en términos de equidad y de igualdad de derechos; *"es complicado porque uno no se espera pues cómo va a trabajar uno con tanta diversidad de estudiantes y más con un diagnóstico, digámoslo con dificultades de aprendizaje. Ahí le toca a uno es como decir -hombre, uno quisiera hacer mucho más, pero a veces uno no puede"* (Maestro HF, entrevista individual, 2023)

En este caso, se refleja una negación de las necesidades de los estudiantes. Resulta a veces más fácil escudarse en la limitación que buscar las alternativas para hacerlo diferente. La noción convencional sugiere que la diversidad en el aula exige un proceso de adaptación. Pero ¿quiénes son los verdaderos protagonistas de esta adaptación? Esta pregunta nos invita a cuestionar la asociación automática entre diversidad y adaptación, de hecho, ¿no deberíamos más bien celebrar y valorar esta diversidad en lugar de simplemente adaptarnos a ella? Esta perspectiva va más allá de procesos de ajuste; se trata de una visión arraigada en el reconocimiento y la celebración de la variedad de experiencias, identidades y habilidades que enriquecen nuestros entornos educativos. Así, mientras algunos ven la diversidad como una simple posibilidad de adaptación, nosotros la entendemos como una realidad que demanda una respuesta inmediata y comprometida, una respuesta que reconozca la complejidad y riqueza de la diversidad y que se traduzca en prácticas inclusivas y respetuosas. Otra constante afirmación de los maestros y las maestras es que incluir es sinónimo de más trabajo, *"yo si me adapto, pero yo no me puedo multiplicar en el aula con tantas falencias"* (Maestra AC, entrevista individual, 2023) y como respuesta a esto, se opaca al niño o la niña, se le oculta y de alguna manera se le obliga a estar en un espacio que no es pensado para él o ella.

Pasamos en tercer lugar a una etapa de apertura, esta se da cuando los maestros tienen disposición y empiezan a buscar estrategias inclusivas en el aula, aproximándose así al reconocimiento de la diversidad de cada estudiante. *"Entonces yo sabía que yo sola no lo podía lograr; yo convoqué a la familia, su mamá estuvo como un libro abierto para ayudarme, para contarme todo lo relacionado con Pedro<sup>3</sup>"* (Maestra DE, entrevista individual, 2024). En esta etapa, se vincula a la familia como órgano corresponsable, se deja de lado el egoísmo y se posiciona el trabajo en equipo como una alternativa que facilita el alcance de resultados favorables en el proceso formativo de los niños y las niñas. Adicionalmente, el reconocimiento de la diversidad deja de ser visto como un problema, y se entiende como una oportunidad para aprender, así puede ver se en el relato de LC *entonces desde el primer día fue un reto para mí, saber que me tenía que preparar, que tenía que leer, que tenía que investigar para poder tener este niño dentro del aula"* (Maestra LC, entrevista individual, 2024).

---

<sup>3</sup> Pedro es un nombre ficticio que se utiliza para proteger el nombre y privacidad del estudiante en mención.

Esta apertura posibilita la transformación, la búsqueda de capacitación y en definitiva sería un gran paso hacia la educación inclusiva. Sin embargo, encontramos una falencia, no es fácil llevar una teoría a la práctica, pues para lograr este propósito hay interferencias como la cantidad de estudiantes, la falta de preparación en discapacidad, las condiciones físicas de los establecimientos educativos, la falta de recursos, entre otros que hemos llamado barreras de la inclusión; a partir de situaciones como estas, encontramos sentido a lo manifestado por una de las maestras al afirmar que *“el maestro debería incluir al niño como tal en el aula, todos los trabajos para todos lo mismo, pero es que una cosa es decirlo y otra cosa es hacerlo”* (Maestra SV, entrevista individual, 2023).

Aunque la etapa de apertura brinda posibilidades y da luces en torno a la inclusividad, consideramos una última etapa que se refiere a la confusión, es decir a las situaciones en que los maestros y maestras sienten que pueden estar incluyendo y excluyendo al mismo tiempo. Esta etapa la relacionamos directamente con las prácticas excluyentes, en las cuales se centra nuestra propuesta de investigación, es decir, en aquellas que son pensadas como estrategias de inclusividad pero que por la forma como suceden están en continua relación con la exclusión.

*“En el caso de los niños que tienen algún tipo de necesidad especial que es muy marcada, uno intenta incluirlo, pero entonces resulta que le tengo que hacer una actividad diferenciada porque él no puede con la que yo estoy poniendo, entonces ahí usted no sabe si lo está incluyendo porque está dentro del aula que es regular o lo está excluyendo porque le está cambiando la actividad”* (Maestra YB, entrevista grupal, 2023)

En este relato, nos encontramos de nuevo con la inclusión entendida como la integración de los estudiantes al aula regular y la necesidad de modificar las estrategias para hacerlas accesibles para todo tipo de población, ahora bien, esta característica de integración hace parte también de los procesos inclusivos, pues dentro de estos la accesibilidad y los ajustes se erigen como estrategias fundamentales para lograr una educación que sea significativa para todos.

Teniendo en cuenta lo anterior, traemos a colación a Castel (1997), citado en Gentili (2000) el cual haciendo referencia a tres formas de exclusión señala que *“la tercera modalidad de práctica excluyente consiste en segregar incluyendo, esto es, atribuir un status especial a determinada clase de individuos, los cuales no son ni exterminados físicamente ni reclusos en instituciones especiales”* (p.4). Consideramos que la situación expresada por la maestra YB viene muy bien a la cita, pues al plantear la diferenciación de actividades para que puedan ser alcanzadas por los estudiantes con discapacidad, se hace de manera inconsciente una segregación de acuerdo con el

tipo de ejercicios que pueden o no realizar y a la vez se habla de inclusión por estar dentro del mismo salón de clase.

Con relación a lo anterior, Veiga-Neto & Corcini Lopes (2012) manifiestan que “podemos entender que la inclusión no es buena; por sí misma; es más, no es necesariamente lo otro de la exclusión. Del mismo modo, podemos entender que muy a menudo incluimos para excluir, es decir, hacemos una inclusión excluyente” (p. 20.) Lo anterior plantea una perspectiva compleja sobre la inclusión, desafiando la noción convencional de que la inclusión es inherentemente positiva y opuesta a la exclusión. Por lo anterior, en lugar de ver la inclusión como la solución directa a la exclusión, se sugiere que en algunos casos la inclusión puede ser excluyente en sí misma, como se puede observar en el relato de la docente.

En esta misma línea, cuando se enfrentan con la necesidad de incluir a niños en un entorno educativo regular, los docentes se encuentran en una encrucijada, pues por un lado, intentan integrar a estos niños en el aula regular, proporcionándoles oportunidades para participar en actividades compartidas con sus compañeros, sin embargo, esta inclusión aparente puede convertirse en excluyente cuando se ven obligados a adaptar las actividades para satisfacer las necesidades específicas del niño con discapacidad.

En este sentido, la inclusión se convierte en una paradoja, ya que el intento de incluir a todos los estudiantes en un mismo entorno puede resultar en la exclusión de aquellos que no pueden participar plenamente en las actividades diseñadas para la mayoría, lo que revela una falla fundamental en nuestra comprensión de la inclusión como un concepto absoluto y rígido, en lugar de reconocer su complejidad y sus posibles consecuencias no deseadas.

Por lo anterior, es importante reconocer que la inclusión no es un proceso uniforme ni un objetivo final en sí mismo, sino más bien un continuo en el que se deben considerar las necesidades individuales de cada estudiante, por esto, la inclusión efectiva requiere un enfoque flexible y centrado en el estudiante, que reconozca y valore la diversidad de habilidades, experiencias y perspectivas en el aula.

Con esto, nos permitimos entender que los maestros con apertura a la diversidad que desean ser inclusivos y brindar educación de calidad y equitativa para todos, de alguna manera a veces también caen en prácticas de exclusión, aplicar una actividad diferenciada puede ser en el principio una práctica inclusiva, pensada en que el estudiante alcance a su ritmo una competencia, pero al mirar el trasfondo, que él sienta que hace algo diferente y que no puede estar al nivel de los demás,

es una experiencia excluyente. A esto que según los autores es una inclusión excluyente, nosotras lo llamamos in exclusión.

#### ***4.1.3 Barreras de la inclusividad en el aula***

En la sociedad se han establecido algunas barreras que nos limitan a la hora de lograr la educación inclusiva, y los maestros y maestras, no estamos aislados de estas. En este subcapítulo retomaremos relatos de docentes que consideran imposibilidades para atender la diversidad en el aula y de la misma manera, algunas ausencias o carencias de corresponsabilidad.

Iniciaremos por recordar cual es el objetivo de la educación inclusiva, expresado en la Conferencia de Salamanca (1994) así:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (Conferencia de Salamanca. UNESCO, 1994, p. 6)

Según lo anterior, la escuela es un lugar de acogida, donde caben todos y todas, sin hacer una distinción particular de cada uno; en consecuencia, la educación inclusiva no se enfoca específicamente en la discapacidad como algunos docentes lo sienten y lo expresan:

*"que seamos incluyentes, entonces tengamos el niño con Down, el autista, el invidente, muy bonito mientras entra a la escuela, pero en el salón ese niño que va a hacer 5 o 6 horas, cuando yo tengo una planeación para un grupo medianamente en condiciones, o sea no hay normalidad, todos tenemos nuestras particularidades, pero yo no puedo hacer 10 planeaciones, que es mi deber ser como docente, sí, pero y ¿dónde está el tiempo?, ¿dónde están los recursos?"* (Maestra AC, entrevista individual, 2023)

En este relato de la maestra, además de evidenciarse una interpretación de la educación inclusiva como un asunto que se centra en la discapacidad, se pueden develar otras limitaciones, como la falta de recursos y de tiempo que profundizaremos más adelante; también, se hace evidente la angustia, que podría ser negación, por pensar que para ser inclusivos se debe preparar diversas

clases para un mismo grupo y para un mismo tema. En oposición a esto último, es importante recordar que, como una herramienta para avanzar hacia la educación inclusiva, existe, entre muchas otras estrategias, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), el cual es una invitación a repensar esa planeación, enfocándola en las diferentes maneras para alcanzar un logro, buscando las estrategias para que todos los estudiantes puedan participar.

Para complementar esta idea, López Melero (2011) afirma que:

si queremos hablar de escuela inclusiva, el profesorado ha de cambiar su mentalidad y en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, ha de hacerlo en cómo cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 47)

Con lo mencionado por el autor, contradecemos una barrera que habla de que en una escuela inclusiva, la idea es enseñarle a cada quien de acuerdo con sus carencias e imposibilidades; queda claro entonces, que el reto es enseñar basados en las posibilidades y para esto, contrario a lo que se piensa muchas veces, quien se debe acomodar en el sistema educativo no es el niño o la niña, sino el maestro, la familia, las políticas públicas, es decir, toda la red de apoyo que gira en torno a cada estudiante y que tiene la responsabilidad de ser garante de derechos.

Retomamos nuevamente a López Melero (2011) quien afirma que

Una segunda barrera que impide la inclusión es la cultura generalizada en el mundo de la educación de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, 'normal' y el 'especial' y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza. (p 43)

Según el autor, la educación inclusiva implica comprender que no hay dos o muchos tipos de estudiantes, solo hay estudiantes y las formas de enseñanza no deben ser pensadas en uno solo, sino en todos.

Continuando con nuestra búsqueda de barreras para la educación inclusiva, encontramos dos tipos de limitaciones que fueron manifestadas en las narrativas de los maestros, las cuales tiene que ver con las barreras de formación y las barreras políticas.

#### 4.1.3.1 Barreras relacionadas con la formación

Una continua queja o reclamo que expresan los maestros y maestras de básica primaria es que el paso por las universidades no está siendo suficiente, que la formación que se brinda en estos espacios no alcanza a prepararlos para la realidad del sistema educativo que cada vez es más desafiante y retador.

*“a uno en la universidad no le enseñan esas cosas, pues es que usted llegar a dar una clase o pues cierto como al entorno educativo y es como defiéndase como pueda porque es que a usted ese montón de cosas de teorías que le enseñan en la universidad no le sirven para usted llegar al aula”* (Maestra YB, entrevista grupal, 2023)

Para los docentes, la experiencia y el aprendizaje real suceden en la confrontación con el aula de clase; es justo en ese momento cuando para muchos, la comprensión de la educación deja de ser un tema meramente académico y profesional y se reconoce como un acto de amor y vocación que requiere mayor fuerza en la educación inclusiva. *“Pues la inclusión para mí, yo digo que no estamos preparados, que necesita uno de mucha vocación para lograrlo”* (Maestra DE, entrevista individual, 2024)

Otra constante entre los maestros es la idea de que la educación inclusiva es tarea de los profesionales en esta área.

*“No somos maestras que estudiamos educación especial, a nuestras aulas están llegando chicos con mucha diversidad, es una población muy diversa, entonces por eso digo que cada año es un reto.”* (Maestra DE, entrevista individual, 2024). Con comentarios como este, parece ser que los maestros descargan parte de su responsabilidad manifestando que no han estudiado o no han sido preparados para la atención a la discapacidad, afirmando además que una falla en la educación actual es que no se garantiza que, por ejemplo, los y las licenciadas en educación especial, que tienen dominio del tema puedan ingresar y cumplir su perfil formativo dentro las aulas de clase.

Una de las solicitudes que más repiten los maestros y maestras frente al tema de inclusividad es la necesidad de capacitación; es de resaltar que la mayoría de ellos no rechaza la educación inclusiva ni se niega a ella, solo manifiestan que requieren ser preparados para asumirla con éxito y garantizar una educación equitativa y de calidad de acuerdo con las características e intereses de cada estudiante. *“Aquí les estamos enseñando que así a usted no le gusten las ciencias naturales las tiene que aprender, cierto, no estamos trabajando desde la habilidad que tiene el estudiante, desde lo que le gusta”* (Maestra YB, entrevista grupal, 2023)

Este desconocimiento manifestado por los maestros, en el que muchos se escudan para no cumplir su deber frente a la inclusividad y su labor en las aulas realizada desde lo que corresponde, nos estaría dando señales de una práctica de exclusión. Esta práctica refleja una falta de sensibilidad hacia la singularidad y diversidad de intereses de los estudiantes, perpetuando un enfoque homogéneo que puede dejar rezagados a aquellos que no se ajustan al molde establecido.

Al no reconocer y valorar las habilidades y preferencias de cada estudiante, se corre el riesgo de limitar su potencial de aprendizaje y desarrollo, por lo anterior, la capacitación en educación inclusiva se vuelve esencial en este contexto, ya que brinda a los docentes las herramientas y estrategias necesarias para ajustar su enseñanza a las singularidades de todos los estudiantes, promoviendo así una educación equitativa y de calidad. En ese sentido, es fundamental que los maestros sean capacitados en prácticas inclusivas para que reconozcan y valoren la diversidad de habilidades, intereses y formas de aprendizaje de sus estudiantes, ofreciéndoles experiencias educativas significativas y relevantes para todos, pues de esta manera, se podrán superar las barreras que limitan la participación y el éxito de algunos estudiantes, y se avanzará hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa. A su vez, es importante recordar que la inclusividad para muchos está ligada únicamente a la discapacidad; se coincide en que hace falta material de apoyo, que, por ejemplo, es difícil trabajar con un estudiante con discapacidad visual o auditiva si no están dispuestos los medios y recursos acordes a su necesidad.

*“yo voy a tener el invidente, entonces ¿voy a tener cinco menos en el aula para poder atenderlo? No, tengo 40 más él, entonces no me parece, sigo sintiendo que estamos pobres de herramientas, de estrategias y tres capacitaciones al año a mí no me hicieron una educadora especial”* (Maestra AC, entrevista individual, 2023)

*“me parece que las instituciones sobre todo públicas no tienen los recursos ni todos los elementos, creo que las capacitaciones que nos dan se quedan como muy limitadas porque también cuando nos capacitan digamos que pintan un panorama como muy rosa y finalmente cuando uno va a ver la realidad, es que es muy difícil”* (Maestra YB, entrevista grupal, 2023)

Los comentarios anteriores resumen algunas de las barreras relacionadas con la formación y sirven como punto de partida para las siguientes, en lo referido a las políticas públicas de educación. Frente a esto, la educación inclusiva se convierte en una responsabilidad fundamental para ciertos profesionales, especialmente para los docentes que enfrentan el desafío de atender a la

diversidad de estudiantes. Sin embargo, la falta de formación adecuada y de recursos suficientes constituye un obstáculo significativo para la implementación efectiva de prácticas inclusivas en el aula.

Como lo evidencian las voces de los maestros participantes, la inclusividad a menudo se reduce a la discapacidad y se enfrenta a limitaciones concretas, como la falta de material de apoyo y la escasez de recursos especializados para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva u otras. Lo anterior pone de relieve la necesidad urgente de invertir en la capacitación y el desarrollo profesional de los docentes, así como en la provisión de recursos y apoyos adecuados para garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

Es crucial reconocer que las capacitaciones aisladas y superficiales no son suficientes para preparar a los docentes para enfrentar los desafíos de la diversidad en el aula, en este orden de ideas, se requiere un enfoque integral y continuo que brinde a los educadores las herramientas, estrategias y habilidades necesarias para adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de todos los estudiantes, y para crear entornos inclusivos que promuevan el aprendizaje y la participación de todos.

Finalmente, es imperativo que las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, reciban el apoyo y los recursos necesarios para implementar prácticas inclusivas de manera efectiva, lo que implica no solo la provisión de material de apoyo y tecnología especializada, sino también el establecimiento de políticas y programas que promuevan la inclusión y la equidad en todos los niveles del sistema educativo.

#### **4.1.3.2 Barreras políticas**

La cantidad de estudiantes en el aula, las pruebas externas que “miden” a todos por igual y las políticas públicas de educación que quedan muy bonitas en el papel, pero que se alejan de las realidades de las instituciones educativas, son algunas de las barreras para la inclusividad, de las cuales los maestros hacemos responsables a las entidades estatales u organizaciones encargadas de velar por el derecho a la educación, digna y de calidad. Con respecto a esto, la Maestra CER, expresa lo siguiente:

*"cuando a un maestro normal, de aula normal, de aula regular le llegan unos estudiantes y se los ponen ahí y usted sabe que los tiene que hacer caminar, cierto, ni se te capacitó*

*para eso ni nada, es lo que seas capaz de hacer por el estudiante, el colegio no tiene materiales entonces invéntate los materiales, paga de tu bolsillo los materiales, apórtale lo que puedas a ese muchacho, creo que hay mucho escrito, muy poquito logrado"*

En su relato podemos identificar una relación con las barreras del apartado anterior en cuanto a la falta de capacitación y recursos, pero lo hace como una crítica a quienes deberían garantizarlo pero que dejan su responsabilidad al docente; el docente sabe que es su deber atender de la mejor manera a todos los niños y niñas, independientemente de que para lograrlo implique usar recursos propios que cubran las carencias de la institución, que a su vez se escuda con las carencias del estado. Esto se convierte en una cadena donde una busca a otra para evadir su compromiso y lavarse las manos. Finalmente, todo queda reducido a lo que el docente haga en el aula, aun así, debe cumplir las exigencias y evidenciar resultados. En el relato se evidencia una crítica contundente hacia la falta de apoyo institucional y gubernamental para garantizar una educación inclusiva y equitativa, en ese sentido se puede ver que la responsabilidad recae en el docente, quien se enfrenta a la tarea de atender las necesidades de todos los estudiantes, incluso cuando carece de la capacitación y los recursos adecuados para hacerlo. Esta situación refleja una brecha significativa entre las políticas públicas educativas y las realidades de los contextos escolares, donde los docentes se ven obligados a asumir roles y responsabilidades adicionales para compensar las deficiencias del sistema.

Como señala Cintia Schwamberger (2022) "las políticas educativas a menudo fracasan en abordar las necesidades reales de los docentes y los estudiantes" (p. 47), aquí se resalta la importancia de reconocer las limitaciones del sistema educativo y aboga por un enfoque más centrado en las necesidades y experiencias de los actores educativos.

En este contexto, la crítica del docente hacia la falta de capacitación y recursos se convierte en una denuncia de las deficiencias del sistema educativo y de las políticas públicas que lo sustentan. La falta de apoyo institucional deja a los docentes en una posición precaria, donde se ven obligados a improvisar y a asumir responsabilidades que van más allá de su función tradicional.

Esta situación pone de relieve la importancia de un enfoque integral y colaborativo para abordar las barreras que enfrentan los docentes en su labor diaria. Por lo anterior, como se ha venido mencionando, es necesario que las instituciones educativas y las autoridades gubernamentales trabajen en conjunto para proporcionar a los docentes la capacitación, los recursos y el apoyo necesarios para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, pues

solo así se podrá superar la cadena de responsabilidad compartida y se podrá avanzar hacia una educación que realmente responda a las necesidades y derechos de todos los niños y niñas.

No podemos pasar por alto en la narrativa de la maestra CER su mención “*a un maestro normal, de aula normal*”; con esa expresión sigue siendo evidente la inclinación de los maestros y maestras a tomar como anormal aquello que no es cotidiano, que irrumpe la habitualidad del aula, que tiene otras características y en este caso, referido a los estudiantes que llegan al aula con condiciones particulares que alteran la homogeneidad de un grupo. Ahora bien, la mención de “*un maestro normal, de aula normal*” en el relato de la maestra CER revela una percepción arraigada en la cultura educativa, donde lo “normal” se asocia estrechamente con lo cotidiano y lo convencional en el contexto del aula, lo que refleja la tendencia de los docentes a considerar como “anormal” cualquier situación que se aparte de la norma establecida, que desafíe la homogeneidad y la familiaridad del entorno educativo.

Al hacer referencia a un maestro “normal”, se sugiere implícitamente que aquellos que enfrentan situaciones diversas o que trabajan con estudiantes que tienen necesidades particulares son percibidos como “anormales” o fuera de lo común. Esta visión limitada y estereotipada puede llevar a la exclusión y la marginalización de aquellos que no se ajustan al molde preestablecido, perpetuando así la discriminación y la desigualdad en el ámbito educativo.

Por lo anterior, es fundamental reconocer que la diversidad es una realidad inherente a cualquier comunidad educativa y que la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, es esencial para promover un ambiente de aprendizaje enriquecedor y equitativo. En lugar de adherirse a nociones estrechas de lo que es “normal” o “anormal”, los docentes deben adoptar una perspectiva inclusiva que valore y celebre la diversidad en todas sus formas.

Por otra parte, dentro de las políticas públicas de educación o directrices que rigen la prestación de este servicio o la garantía de este derecho, se establecen unos estándares que buscan, como su nombre lo dice, estandarizar a toda la población estudiantil colombiana en cuanto a los saberes que deberían alcanzar; se hace referencia, además, a la importancia de contextualizar estos aprendizajes para hacerlos más accesibles para todos. En relación con esto, López Melero (2011) considera que:

Debe ser un currículum que no produzca desigualdades ni educación de segundo orden o de baja calidad, por tanto, ha de ser un currículum que, ahondando en las diferencias del

alumnado erradique las desigualdades, y haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes (currículum diversificado: aprender lo mismo, pero con experiencias diferentes). Este modo de interpretar el currículum escolar como patrimonio para todos los niños y niñas evitará el fundamentalismo curricular, es decir la imposición de un currículum idéntico para todo el alumnado. (p. 45).

Sin embargo, consideramos que esto es una contradicción por dos razones: la primera porque estos lineamientos condicionan el avance de los niños y niñas a unos logros específicos, y no todos, de acuerdo con sus capacidades pueden alcanzarlos; *"pienso que hay una barrera en la medida en que hay unos estándares, lineamientos entonces el niño tiene que cumplir con ese indicador, tiene que alcanzar esto o lo otro"* (Maestra YB, entrevista grupal, 2023).

Muchas veces pensamos como docentes que la calidad educativa se mide por el número de estándares, olvidando la esencia, los ritmos de aprendizaje y las múltiples formas en que cada uno aprende; y resulta evidente que en un afán por incluir y motivados por la buena fe de las maestras y los maestros, estas prácticas conllevan a la Inexclusión, donde se adecuan los planes de aula haciendo diferenciación en la aplicación de conocimientos. Teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque centrado exclusivamente en el cumplimiento de estándares y objetivos curriculares puede desviar la atención de lo que realmente importa en la educación: el proceso de aprendizaje de cada estudiante y su desarrollo integral. Al obsesionarnos con alcanzar ciertos estándares, corremos el riesgo de pasar por alto las diferencias individuales en los ritmos y formas de aprendizaje de los estudiantes, así como de ignorar la riqueza y diversidad de experiencias y conocimientos que traen consigo al aula.

La buena intención de los docentes de incluir a todos los estudiantes en el proceso educativo puede llevarlos a implementar prácticas de diferenciación curricular, donde se ajustan los planes de estudio para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, esta diferenciación a menudo se basa en una comprensión limitada y simplificada de la diversidad, y puede resultar en una práctica de inexclusión, donde se perpetúa la segregación y la exclusión de aquellos que no se ajustan a los estándares establecidos.

En lugar de promover la verdadera inclusión, estas prácticas pueden llevar a una fragmentación del currículo y a la subestimación de las capacidades y potencialidades de los estudiantes. Al enfocarnos en la adaptación de los planes de estudio para satisfacer los requisitos

de los estándares, corremos el riesgo de limitar el aprendizaje a una serie de habilidades y conceptos predefinidos, en lugar de fomentar la creatividad, la curiosidad y el pensamiento crítico.

Es crucial que los docentes cuestionen el enfoque tradicional centrado en estándares y se comprometan a adoptar prácticas educativas más inclusivas y centradas en el estudiante. Esto implica reconocer y valorar la diversidad de experiencias y habilidades de los estudiantes, y diseñar un currículo que sea flexible para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. Solo así podremos avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, que reconozca y celebre la singularidad de cada estudiante y promueva su pleno desarrollo como ser humano.

Y la segunda, porque a través de instituciones como el ICFES, se realiza la aplicación de unas pruebas para todo el país, con las cuales no se hace efectivo el reconocimiento de la diversidad, no solo en cuanto a los ritmos de aprendizaje, sino también en cuanto a las dinámicas de los territorios, en especial en lo referido a otras culturas y sus lenguas, entre otros aspectos; frente a esto, en uno de los relatos de maestros y maestras nos encontramos los siguientes comentarios:

*"Lo que pasa, por ejemplo, con las pruebas del estado con estas comunidades, considero que esta práctica es excluyente" (Maestra CER, taller grupal, 2023) y, "yo siento que al sistema educativo le falta muchísimo porque entonces uno flexibiliza aquí en el colegio, lleva al muchacho más o menos, pero el primer tropiezo las solas pruebas ICFES" (Maestra CER, entrevista grupal, 2023)*

Analizando las anteriores apreciaciones de la Maestra CER, es claro que las poblaciones son vulneradas desde muchos aspectos; desde el ámbito educativo, hablamos de unas condiciones de equidad, de garantías de derechos, de la inclusividad y reconocimiento de la diversidad, pero ¿dónde se refleja esto cuando aplicamos pruebas estandarizadas? En esta medida, podemos afirmar que las pruebas estandarizadas son un bache para la educación inclusiva.

Otras de las situaciones que se presentan como barreras para la inclusividad en términos de responsabilidades gubernamentales, están relacionadas con el presupuesto que se destina a la educación, el cual, según la experiencia de los docentes, es muy limitado y no alcanza a cubrir las necesidades básicas en cuanto a infraestructura educativa y adquisición de materiales didácticos o recursos necesarios para garantizar la prestación de un servicio equitativo y con calidad. Los maestros expresan esta situación como un acto de *"abandono del estado en la infraestructura de sus sedes educativas"* (Maestra FG, entrevista individual, 2023)". También se hace referencia a las dificultades de contratación y sostenimiento de la planta docente de las instituciones educativas,

esto implica que un docente que no esté nombrado en propiedad por no haber ganado un concurso de méritos puede estar en continuo cambio, o que haya o no un profesional de apoyo en las escuelas. Un ejemplo de esto es el caso del profe H quien manifiesta que *"íbamos a terminar el año y de una me pasaron para otra, porque vos sabes que uno entra en condición de estar como haciendo un reemplazo, una incapacidad, apenas eso termina, lo van cambiando a uno"* (Maestro HF, entrevista individual, 2023). Finalmente, lo que sucede es que no hay una continuidad en los procesos de los estudiantes y esto obstaculiza el alcance de logros más significativos.

Además de lo expresado en los párrafos anteriores y a propósito de las falencias en contratación de docentes, otra de las críticas constantes que los maestros hacen del sistema educativo es la cantidad de estudiantes que se deben tener por aula; *"no se cuenta con las condiciones para tenerlos en las aulas, no tenemos esos conocimientos y encima con aulas llenas"* (Maestra CR, entrevista individual, 2023). Según esto, para los maestros existe una relación estrecha entre la disminución de la cantidad de estudiantes por aula y la calidad educativa, pues esto, podría significar tener más espacio y tiempo para atender a la diversidad. Para resumir un poco, algunos limitantes de las políticas educativas en la inclusividad son la *"falta de recursos y también por la diversidad de estudiantes, por lo que decía, a veces puede ser un trabajo más personalizado"* (Maestro HF, entrevista individual, 2023). En conclusión, para los maestros y maestras de primaria que reflexionan en torno a las políticas educativas, no contar con un mínimo de recursos, tener más de 35 niños por aula, las complicaciones con el currículo y la contratación son motivos suficientes para señalar que *"No estamos preparados para una inclusión en aulas deficientes"* refiriéndose así a la falta de recursos que pueden verse en las aulas con estudiantes que requieren de herramientas concretas para el correcto desarrollo de su dimensión académica. (Maestra FG, taller grupal, 2023).

#### **4.1.3.3 Barreras culturales o del entorno**

Cuando se habla de la educación de los niños y las niñas como derecho, también es necesario hablar de los deberes de quienes estamos involucrados y asumimos compromisos para que este derecho se garantice en un marco de equidad y calidad. Surge entonces el concepto de corresponsabilidad. Con relación a ello, la UNESCO (1994) asegura que

Los Ministerios de Educación y las escuelas no deben ser los únicos en perseguir el objetivo de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales. Esto exige también

la cooperación de las familias y la movilización de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios, así como el apoyo de todos los ciudadanos. (Conferencia de Salamanca. UNESCO, 1994, p. 6)

En oposición a lo anterior que es el ideal o el deber ser, es importante reconocer que socialmente se ha empezado a delegar en la escuela la tarea de educar no sólo a los niños y niñas, sino también a las familias, y desde allí, es el maestro quién asume la labor de enseñar y de formar; adicional desempeña múltiples cargos que le han sido otorgados con relación al acompañamiento y la formación de los estudiantes; es común escuchar a los profesores decir que en las escuelas se convierten en médicos, cuidadores, psicólogos, etc., pero no en el sentido amplio de la profesión, sino por las tareas que están incluidas en su rol de maestro.

Ante este panorama de expectativa o presión social, en muchas ocasiones los docentes sienten como una carga el hecho de ser los directos responsables de la educación de los niños y niñas, "*no es fácil como profe este desafío porque falta apoyo psicosocial y familiar*" (Maestra MM, taller grupal, 2023); de acuerdo con esta expresión, es importante señalar la limitación e impotencia que les puede producir el querer hacer un poco más pero a la vez sentirse solos o solas en la labor; es por esto que las familias deben asumir con mayor decisión su parte de responsabilidad porque a veces, lejos de ser un apoyo se niegan a realizar o continuar los procesos y se convierten en obstáculos para alcanzar el éxito escolar de los estudiantes. Así lo afirma CER "*y con que se trabaja pues, cómo se trabaja y la señora misma, la mamá misma negada a llevarlo a aprender lenguaje de señas*" (Maestra CER, entrevista grupal, 2023)

La situación anterior nos sirve de ejemplo para comprender, que aunque sabemos que legalmente hay situaciones que requieren de una corresponsabilidad no solo de la escuela sino de organizaciones del estado y de las familias, estas situaciones o dinámicas son ignoradas en muchas ocasiones, dejando así a algunos niños y niñas vulnerados, segregados y excluidos; en ese sentido, se ha vuelto cada vez más difícil por ejemplo, acceder al servicio de salud, conseguir una cita de especialista y eso que según la constitución de nuestro país, los derechos de ellos priman por encima de los demás.

Por lo anterior, se hace necesario recordar la responsabilidad que tiene tanto el Estado, como la familia, la escuela y las organizaciones dentro de los procesos de inclusión ya que hoy en día tenemos "*niños y niñas tristes debido a una falta de compromiso tal vez del estado, de la institución y hasta del docente que no tiene vocación*". (Maestra FG, entrevista individual, 2023)

Para finalizar, y a manera de conclusión, retomamos las palabras de la profe D. Ella manifiesta:

*“de verdad que no creo que la escuela normal regular, esté preparada para asumir estos retos tenemos que mejorar ¿Cómo? A través de capacitaciones, a través de mucho material, de implementar en las escuelas lugares especiales para podernos mover, para poder desarrollar el talento de los chicos y falta mucho compromiso de las secretarías de educación, se necesita mucho compromiso del gobierno, porque en las escuelas estamos muy carentes para tener estos niños, yo si pienso que hay demasiada falencia”* (Maestra DE, entrevista individual, 2024)

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante reflexionar sobre la complejidad de los procesos de educación inclusiva y la responsabilidad compartida que recae en diversos actores: el Estado, la familia, la escuela y las organizaciones. Las voces de las maestras FG y DE resaltan la necesidad urgente de un compromiso más sólido por parte de todas las partes involucradas para garantizar una educación inclusiva y equitativa.

La falta de compromiso y recursos por parte del Estado y las instituciones educativas es evidente en las palabras de la maestra FG, quien destaca el impacto negativo que esto tiene en el bienestar emocional de los estudiantes. Por otro lado, la maestra DE enfatiza la necesidad de mejorar la preparación y capacitación del personal docente, así como la provisión de recursos y espacios adecuados en las escuelas para atender las necesidades de todos los estudiantes.

#### ***4.1.4 Intentos de inclusión***

La inclusión en el ámbito educativo ha sido un tema de amplio debate y reflexión, especialmente en torno a las nociones de diversidad y alteridad. Duschatzky y Skliar (2010) analizan tres versiones sobre la diversidad: "el otro como fuente de todo mal", "el otro como sujeto pleno de un grupo cultural" y "el otro como alguien a ser tolerado", esta última versión advierte que "la tolerancia puede materializar la muerte de todo diálogo y por lo tanto la muerte del vínculo social siempre conflictivo" (p. 11). Sin embargo, los intentos de inclusividad de los docentes resaltan la importancia del amor, la empatía y la comprensión en su labor, lo cual fomenta el diálogo y el vínculo social, un ejemplo de esto tiene que ver con una de las docentes, la cual expresa que: *"decidí acercarme con amor y empatía desde un trato más cercano y amoroso a conversar con él"* (Maestro LA, taller grupal 2023).

Teniendo en cuenta lo anterior, los autores critican la perspectiva del "otro como sujeto pleno de un grupo cultural", advirtiéndolo que "el multiculturalismo se torna discurso conservador cuando a la pregunta por las diferencias no acompaña otra por la articulación de los fragmentos" (Duschatzky y Skliar, 2010, p. 7). En contraste, los intentos de inclusividad de los docentes reflejan una disposición a aprender y reconocer las necesidades específicas de los estudiantes, sin encasillarlos en grupos culturales predeterminados, frente a esto, una docente afirma: *"y no es porque uno como docente no pueda atenderlos, uno estudia, uno aprende, no, pues si me llega un niño sordomudo me tocó al menos aprender lenguaje, la comunicación mínima, con todo el amor lo aprendo"* (Maestra AC entrevista individual 2023)

De lo anterior se puede deducir que los intentos de inclusividad de los docentes parecen buscar contrarrestar la exclusión, reconociendo las capacidades y necesidades particulares de los estudiantes, esto puede verse evidenciado a través de los intentos de inclusividad dados, en donde los docentes expresan como han sentido su tránsito y a su vez, las estrategias que han implementado, de la mano de lo anterior, uno de los docentes expresa: *"fue un reto para mí estos dos años porque he estado con él estos dos años, entender que él tiene grandes capacidades pero él no me las puede demostrar como yo quisiera y como sé que tiene la posibilidad"* (Maestra AC, entrevista individual 2023), es así como se empieza a vislumbrar que desde el enfoque inclusivo se busca comprender y potenciar las habilidades de cada estudiante, en lugar de excluirlos por no ajustarse a las expectativas convencionales.

En contraste con la versión del "otro como fuente de todo mal" presentada por Duschatzky y Skliar (2010), los intentos de inclusividad de los docentes resaltan la importancia del apoyo familiar, la educación desde el amor y la comprensión, y el reconocimiento de las condiciones diversas de los estudiantes, pues en la escuela se vive una realidad paralela por llamarla de algún modo en donde los estudiantes encuentran y recrean un segundo hogar, por lo que el pilar no radica única y exclusivamente en la enseñanza, sino también en la formación de seres humanos íntegros, sensibles y con capacidades para desenvolverse en todos los ámbitos.

De acuerdo con lo anterior, un docente menciona: *"el niño si era muy grosero y todo, pero había mucho apoyo por parte de la familia. Leí y traté pues como de orientarlo y me fue bien"* (Maestra AC, entrevista individual 2023). Es así como observamos y evidenciamos que una perspectiva inclusiva que reconoce las diferencias individuales y busca orientar al estudiante, en

lugar de verlo como una amenaza, le provee una nueva mirada, una nueva concepción de sí y por ende una nueva forma de apropiarse la enseñanza y las formas de aprendizaje.

Ahora bien, pese a lo anterior, los intentos de inclusividad expresados por los docentes parecen alejarse de las versiones críticas sobre la diversidad presentadas por Duschatzky y Skliar (2010), y más bien resaltan la importancia del apoyo y el reconocimiento a las necesidades individuales de los estudiantes, entendida ésta no como la resignación sino como la inmersión en el campo educativo, sin distinción, clasificación o delimitación. Sumado a lo anterior, estos intentos pueden vincularse con el abordaje de la exclusión en el ámbito educativo sugerido por el texto de Pablo Gentili, al buscar contrarrestar la exclusión mediante el reconocimiento y la valoración de las diferencias, pues en última instancia, estos esfuerzos docentes reflejan un enfoque inclusivo que fomenta el diálogo, el vínculo social y la potenciación de cada estudiante.

El concepto de exclusión en el ámbito educativo ha sido ampliamente analizado por Gentili, quien plantea que "la exclusión es un producto de la propia dinámica económica, política, social y cultural del capitalismo" (2001). En este sentido, los sistemas educativos no están exentos de reproducir y reforzar los mecanismos de exclusión presentes en la sociedad, sin embargo, los intentos de inclusividad expresados por los docentes reflejan esfuerzos por contrarrestar esta problemática, mediante estrategias que reconocen y valoran la diversidad en el aula.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta ahora, Gentili (2001) plantea que "la exclusión no es una fatalidad, sino una construcción histórica que se procesa en el seno de una sociedad desigual, jerárquica y esencialmente antidemocrática". En este sentido, los docentes parecen cuestionar las prácticas excluyentes y buscar alternativas más inclusivas, como se evidencia con una de las docentes la cual expresa que: *"yo pienso que hacemos el intento como desde el sentido, o sea desde lo que hemos aprendido, desde lo que la experiencia nos ha enseñado y desde lo que nosotros creemos que puede ser"* (Maestro YB, entrevista grupal 2023).

Asimismo, los intentos de inclusividad reflejan una disposición integrar las estrategias pedagógicas a las singularidades de los estudiantes, valorando sus talentos y habilidades. Por ejemplo, una docente menciona *"el caso de la niña de cuarto, que ella le ponía otro tipo de ejercicios y no sé qué como tratando de que ella explotara bien ese talento o esa habilidad"* (Maestro YB, entrevista grupal 2023), lo que contrasta con la tendencia señalada por Gentili de que "la escuela moderna contribuyó decisivamente a la producción de un tipo de subjetividad que consagraba la homogeneidad como norma".

Además de lo anterior, los docentes expresan la importancia de utilizar diferentes medios de evaluación para integrarse o vincularse a las diversas capacidades de los estudiantes, *"hay cosas en las que uno lo puede evaluar de pronto a través de un ejercicio que sea escrito con un dibujo por ejemplo, pero hay otras donde toca conversar, entonces toca preguntarle"* (Maestro YB, entrevista grupal 2023), es por esto que el planteamiento de Gentili (2001) pretende direccionar la educación en torno a "la necesidad de democratizar la evaluación del rendimiento escolar, eliminando todo aquello que pueda convertirse en un instrumento de exclusión", de esta manera se acogen las diferentes inteligencias y lo que puedan aportar en el camino de formación del estudiantado, pues se comprende lo diversos que somos tanto en personalidad e identidad, como en esquemas mentales y de aprendizaje.

Por otro lado, los intentos de inclusividad reflejan una preocupación por brindar un entorno de apoyo y confianza que permita a los estudiantes desenvolverse de acuerdo con sus habilidades. Un docente comenta: *"para mí, un muchacho que sienta muchos nervios es un muchacho que hay que ayudarlo y que no se le puede poner... pues, cómo yo le voy a poner a un muchacho de esa capacidad de nervios a exponer, pues no, me lo tiro porque yo sé que la exposición no va a funcionar, pero si lo pongo a conversar o que le cuente a 4 o 5 eso que aprendió"* (Maestra CR, entrevista grupal 2023).

En conclusión, el análisis realizado evidencia una tensión entre las perspectivas teóricas sobre la diversidad y la alteridad, plasmadas en los textos de Duschatzky y Skliar, y Gentili, y los intentos prácticos de inclusividad expresados por los docentes en el ámbito educativo. Si bien los autores señalan las limitaciones y riesgos de enfoques como el multiculturalismo conservador, la tolerancia y la perspectiva del "otro como fuente de todo mal", los docentes parecen alejarse de estas visiones y buscar alternativas más inclusivas y centradas en el reconocimiento de las diferencias individuales. Ahora bien, esta aparente contradicción podría sugerir que, en la práctica educativa concreta, los docentes se ven impulsados a trascender los discursos teóricos y desarrollar estrategias desde el "sentido común", como menciona una docente, para responder a las singularidades de sus estudiantes, lo que implica una flexibilidad y apertura para modificar los currículos, metodologías y formas de evaluación, valorando las habilidades y talentos diversos de cada persona.

No obstante, esta flexibilidad y apertura no debe confundirse con una falta de rigurosidad o profundidad en el abordaje de la inclusividad; por el contrario, los intentos de los docentes

reflejan una comprensión crítica de las limitaciones de los enfoques homogeneizadores y excluyentes que han predominado históricamente en la educación, como lo advierte Gentili (2001) al señalar que "la escuela moderna contribuyó decisivamente a la producción de un tipo de subjetividad que consagraba la homogeneidad como norma" (p.5 ).

En este sentido, los docentes parecen asumir un rol activo y protagónico en la construcción de prácticas educativas inclusivas, desafiando las estructuras y paradigmas excluyentes arraigados en el sistema educativo, lo que conlleva a un cuestionamiento profundo de las lógicas binarias y esencialistas que han dominado las representaciones de la alteridad, como lo plantean Duschatzky y Skliar (2010). Sin embargo, esta labor no está exenta de desafíos y contradicciones, pues los intentos de inclusividad expresados por los docentes podrían interpretarse como acciones aisladas y parciales, que no necesariamente responden a una transformación radical de las estructuras y discursos excluyentes en el ámbito educativo, en este orden de ideas existe el riesgo de que estas prácticas inclusivas se conviertan en "islas" de buenas intenciones, pero que no logren permear las lógicas institucionales y culturales más profundas que perpetúan la exclusión.

Por lo anterior, es fundamental que estos intentos de inclusividad se articulen con procesos de reflexión crítica y deconstrucción de los discursos y representaciones dominantes sobre la diversidad y la alteridad, pues sólo a través de un diálogo constante entre la práctica educativa y la teoría, y de un cuestionamiento permanente de los paradigmas excluyentes, será posible avanzar hacia una verdadera transformación de las lógicas excluyentes en el ámbito educativo.

En última instancia, la educación inclusiva debe concebirse como un proceso continuo, inacabado y en constante tensión con las estructuras y discursos hegemónicos, por lo que los intentos de los docentes por reconocer y valorar las diferencias individuales de sus estudiantes son pasos importantes, pero no suficientes si no se acompañan de una reflexión crítica y una acción transformadora a nivel institucional y social.

#### ***4.1.5 Exclusión disfrazada***

De acuerdo con el análisis que se viene abordando, en este capítulo se pueden evidenciar las narrativas que se tejieron con las maestras y maestros de básica primaria en los contextos urbanos y rurales de los municipios antes mencionados. Además, se puede identificar cómo los maestros y las maestras abordan y trabajan las experiencias de aula y la metodología que ellos consideran y creen que pueden ser adecuadas para cada situación, donde las voces de todos son

escuchadas, en estos momentos, las docentes se enorgullecen de su labor en torno a los procesos de inclusión, sin embargo, bajo la apariencia de inclusión y equidad, se esconden exclusiones disfrazadas.

Siguiendo las consideraciones de Gentili, (2000), “de cierta forma, la normalización de la exclusión comienza a producirse cuando descubrimos que, al final de cuentas, en una buena parte del mundo, hay más excluidos que incluidos” (p.3). Según lo anterior Gentili sugiere que la exclusión se vuelve normalizada cuando nos damos cuenta de que en muchas partes del mundo hay más personas excluidas que incluidas en los beneficios sociales, económicos o políticos. Implica que la exclusión se ha convertido en algo común y aceptado en ciertos contextos, lo que plantea interrogantes sobre la equidad y la justicia social.

De tal manera las exclusiones se presentan cotidianamente en nuestras aulas de clase y una de las justificaciones para ello es asumir no estamos preparados para los desafíos propios de una educación inclusiva. Desde este punto de vista, A expresa *“para mí la solución es que esté en un grupo diferente al mío porque yo en ocasiones como estrategia pedagógica, mi compañera de curso y yo intercambiamos, pues que te voy a mandar unos diitas a un niño”* (Maestra A, entrevista individual, 2023), la narrativa muestra cómo algunos maestros y maestras evaden la responsabilidad sin buscar alternativas que permitan que los niños y niñas permanezcan en su entorno escolar.

De igual manera, lo anterior conlleva a que los maestros y las maestras deben buscar estrategias, herramientas o soluciones que posibilitan a los estudiantes a sentirse reconocidos en su grupo; en palabras de L.M *“entonces a mí me tocaba organizarle a él un plan diferente para que él se sintiera que estaba siendo útil y que estaba trabajando igual que sus compañeros, pero con él era un caso más especial, entonces sí me tocó investigar para utilizar estrategias al interior del aula para que el niño si se pudiera acomodar”* (Maestra L.M, Entrevista grupal, 2023). Es evidente que se debe tener un propósito claro de aprendizaje, recurriendo y ejecutando un plan de aula y a su vez tener la opción de recurrir a profesionales que apoyen la atención a la diversidad que llega al aula, así como otro de los relatos expresa, *“pienso que no es justo con muchos chicos, con los mismos estudiantes que estén en un grado de ese tipo porque ellos requieren de una atención diferente”* (Maestra H, entrevista individual 2023), la narrativa invita a que las secretarías de educación deben de tener en cuenta la capacitación docente que permita estar preparado para asumir con responsabilidad y sin temor a la inclusividad dentro del aula. como lo menciona DC

*“dentro del aula se trata de integrarse siempre el estudiante a las actividades que están haciendo los demás niños sin tener pues la misma evolución que tienen los demás niños en las mismas actividades porque realmente pues por su condición no lo logran”* (Maestra D.C, entrevista grupal 2023) lo anterior muestra una realidad que los niños y niñas se les debe garantizar una educación inclusiva con el fin de sentirse reconocidos.

Teniendo en cuenta lo anterior y como ya se ha mencionado, las exclusiones se manifiestan de múltiples formas, los maestros y maestras hacen parte de esos retos casi imposibles de manejar, aquellos que se van convirtiendo en una bola de nieve ante la diversidad, ya que nos cuestionan, nos intimidan y nos generan preguntas importantes sobre nuestro quehacer docente, sobre las maneras correctas y sobre cómo transformar; además resalta la necesidad urgente de garantizar una educación inclusiva que reconozca y valore la diversidad de los estudiantes. Sin embargo, también evidencia las exclusiones y desafíos que enfrentan muchos niños y niñas en el sistema educativo actual.

Siguiendo esta línea, es crucial que las secretarías de educación reconozcan la importancia de la capacitación docente en la promoción de la inclusión dentro del aula. Esta capacitación no solo debe abordar aspectos técnicos y pedagógicos, sino también sensibilizar a los docentes sobre las necesidades y desafíos específicos de los estudiantes. Así mismo, el relato de la maestra DC subraya que algunos estudiantes pueden enfrentar dificultades para vincularse plenamente a las actividades del aula debido a sus condiciones individuales, esta exclusión en últimas no solo afecta el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, sino que también socava su autoestima y sentido de pertenencia.

Por otro lado, las exclusiones se manifiestan de múltiples formas, los maestros y maestras hacen parte de esos retos casi imposibles de manejar, aquellos que se van convirtiendo en una bola de nieve ante la diversidad, ya que nos cuestionan, nos intimidan y nos generan preguntas importantes sobre nuestro quehacer docente, sobre las maneras correctas y sobre cómo transformar las inexclusiones. Se evidencia que los estudiantes con alguna diversidad cultural, física, lingüística o cultural son relegados a programas separados, lejos de la vista de la comunidad escolar principal. Se les niega el acceso a experiencias enriquecedoras y se les limita a roles secundarios, perpetuando así un ciclo de marginación.

Además, los maestros y maestras pueden utilizar un lenguaje y una pedagogía que reflejan sus propios sesgos inconscientes. Se espera que los estudiantes se ajusten a un estilo de aprendizaje

homogéneo y aquellos que no pueden hacerlo son etiquetados. Así como lo narra, A *“¿entonces lo pongo a él con la plastilina y a este dígame oral por qué no escribe o incitándolo hablar porque no me habla y a estos otros 10 que 5 son de problema van a aprender como yo se enseñar?”* (Maestra A, Entrevista individual 2023)

Ahora bien, cómo dejar desapercibido este relato el cual apunta a esas exclusiones disfrazadas que utilizan las maestras y maestros en el aula, cuando se cree que se está desarrollando una práctica inclusiva, cuando en realidad no es así, en palabras de F *“siempre tengo fichas para que colorean así los tengo entretenidos [...] Yo no me lo tengo que aguantar lo llevo donde la otra profe, ella me ayuda”* (Maestra F, Entrevista grupal, 2023). La precedente narrativa es una fiel muestra de esos intentos de inclusividad que se llevan al aula, para simplemente no sentir al estudiante, que no interrumpen otros procesos educativos que se desarrollan con sus demás compañeros, cuando en realidad no se hace el intento de hacer algo nuevo, que innove y cautive en el aula de clase, o buscar otra manera diferente de cómo llevar el conocimiento al ambiente de aprendizaje, de esta manera D.C alude a qué *“los docentes en zonas rurales de por sí ya estamos trabajando con diversos grupos impartimos todas las áreas y el ingreso de un niño en estas condiciones sea cual sea la condición es como adquirir otro estudiante en otro grado con otras hay que buscarle otras actividades de otra forma de aprendizaje diferente a cómo aprenden todos los demás entonces se queda uno como con las manos a veces vacías y se llena más de trabajo que realmente digamos de los procesos que debería seguir de una manera como más cómoda más fácil para los docentes es más trabajo.”* (Maestra D.C, entrevista grupal 2023), lo previo nos muestra ese deseo o compromiso que se debe de tener en los centros educativos rurales, lo que para las maestras y maestros en momentos se convierte en procesos difíciles de seguir y cumplir a cabalidad ya que sea por difícil acceso, por los pocos recursos o el acompañamiento del docente de apoyo, es por esto que ellos lo consideran una exclusión.

En esta misma línea, los autores Duschatzky y Skliar (2008) comparten la idea que *“la tolerancia tiene un fuerte aire de familia con la indiferencia”* (p.8). La anterior premisa nos acerca a las exclusiones disfrazadas, las que parten en gran medida en la relación que existe entre la tolerancia y la indiferencia, cuando pasamos desapercibidos ante el otro, ante el dolor, ante las incapacidades, el malestar propio y los juicios personales. Este argumento puede tener una estrecha relación con los relatos que expresaron las maestras y maestros, al momento de comprender la flexibilidad y el respeto por el otro, así como en palabras de C *“del acercamiento y la empatía que*

*uno tiene con cada muchacho, entonces yo digo hay muchachos que le dan la posibilidad a usted de ponerlos a hacer actividades distintas al resto porque usted les conoce el talento, pero hay otros que usted sabe que en vez de subirles la vara hay que bajarla"* (Maestra C, entrevista grupal 2023), la narrativa previa muestra esa capacidad de identificar las habilidades y destrezas que poseen cada uno de los estudiantes en nuestras aulas de clase, las que facilitarán esos procesos de relación que permiten avanzar significativamente en su desarrollo integral. Asimismo lo expresa Y *"uno trata de ser flexible teniendo en cuenta también como cuál es la dificultad del estudiante"* (Maestra Y, entrevista grupal, 2023), es emotivo apreciar que algunos maestros y maestras logran adaptarse con facilidad a las diversidades, esas que llegan al aula de clase, sin avisar, donde cada uno tiene sus particularidades, discapacidades así como lo expresa la siguiente en narrativa, C *"usted tiene un estudiante que es distinto y usted brega todo el tiempo que los otros lo acepten, que lo acojan, que lo tengan en cuenta, que no lo dejen a un lado, si van a hacer un trabajo en equipo, que se meta este allí en ese grupo, todo es un trabajo continuo, no sé, estoy hablando de inclusión de diagnósticos sencillos, no, los diagnósticos graves ya si son otra cosa que yo en eso si siento que estamos crudos"* (Maestra C, entrevista grupal, 2023). Lo anterior nos expresa los posibles intentos de inclusividad, que se permean en el ambiente de aprendizaje en los que se tienen en cuenta la interacción de pares con el propósito de hacer espacios significativos, a través del respeto, la tolerancia, la aceptación, y el reconocimiento del otro, comprendiendo que estamos en un mundo que nos rodea de diversidad cultural.

Finalmente, a pesar de los esfuerzos por promover la inclusividad, las exclusiones en sus diferentes maneras de expresión persisten en las aulas, por esto es crucial que las maestras y maestros reconozcan estas barreras ocultas y se comprometan genuinamente a derribarlas, creando un entorno donde todos los estudiantes sean valorados y apoyados por igual.

#### ***4.1.6 Propuestas de maestros y maestras***

El presente subcapítulo no se encuentra referenciado en ningún autor o autora porque se enfoca en las ideas propias, anhelos y propuestas de los maestros y maestras que surgen a partir de sus experiencias diarias.

Entre susurros, sonrisas y angustias, maestros y maestras de algunas escuelas, narran sus experiencias, sentires y plantean algunas alternativas que podrían ser vistas como propuestas de transformación para avanzar hacia la educación inclusiva. Las primeras relacionadas con la

capacitación del cuerpo docente, las segundas, con el funcionamiento e infraestructura de las instituciones y las terceras con el propósito de la formación que se imparte en las escuelas.

En primer lugar, se plantean propuestas enfocadas a la formación del docente. Desde este punto de vista, se permite pensar en *“crear una nueva escuela donde todos podamos caber en ella y los maestros también capacitarlos mucho, mucho”* (Maestra DE, entrevista individual, 2024). Este relato devela la ausencia de capacitación y con ella la necesidad sentida de la misma, sin dejar de lado, la escuela como hogar formador y de todos, por lo que se hace imprescindible para los maestros contar con espacios de formación que les permita tener habilidades y herramientas para cumplir de la mejor manera las exigencias que implica el reconocimiento de la diversidad.

En las instituciones educativas es necesario contar con *“un personal docente preparado para enfrentarse a las diversas necesidades que traen los estudiantes”*. (Maestra CR, entrevista individual, 2023), y *“que mínimamente en una primaria haya una educadora especial, no le estoy diciendo que porque es la educadora especial mandémosle todos a ella, pero si nos puede orientar”*(Maestra AC, entrevista individual, 2023).

En las expresiones de los maestros y maestras se puede percibir una sensación de abandono por parte del estado, manifiestan que su labor requiere apoyo de otros profesionales o campos disciplinares específicos, y que este sea no solo desde la legislación, sino desde la apropiación en las aulas. En otras palabras, *“la escuela va con un maestro que esté realmente capacitado para atender una escuela inclusiva no solamente que nos den políticas y nos impartan cómo deben ser las cosas, sino que realmente recibamos un acompañamiento continuo en este sentido”* (Maestra SV, entrevista individual, 2023)

En este sentido, se reitera la carencia de orientación y de apoyo en una tarea que exige corresponsabilidad, pues cuando en la cotidianidad, los maestros sienten que la enseñanza de los estudiantes ha recaído en sus hombros y que los esfuerzos no siempre generan resultados positivos, solo queda abrir las puertas a la esperanza: *“como docente espero que la realidad vaya cambiando y tener capacitación para adaptar y aplicar estrategias que nos ayuden a ayudar a nuestros niños y niñas en el salón de clase”* (Maestra FG, entrevista individual, 2023).

En segundo lugar, con respecto a lo que debería ser la infraestructura y el funcionamiento de las instituciones educativas, los maestros y maestras consideran que, *“tiene que ser una escuela, que tenga los espacios que se requieren, que todo mundo pueda visitar los espacios”* (Maestro HF, entrevista individual, 2023), en otras palabras, una escuela de puertas abiertas que no limite, ni

segregue, ni incapacite, que vincule a una comunidad educativa y que reconozca sus derechos y sus deberes. Adicionalmente, es importante tener en cuenta una crítica que se hace de la disposición de los recursos y es que *“los recursos de gratuidad creo que son insuficientes para realmente atender un estudiante, entonces si no enfocamos realmente los recursos para poder dotar bien las aulas, nunca lo vamos a lograr”* (Maestra DC, entrevista individual, 2023), con esto se deja al descubierto otra insuficiencia más, si queremos aulas inclusivas, debe haber inversión en dotación, recursos didácticos que permitan hacer de la escuela un espacio para todos. La dificultad con esta propuesta, que además es bien sabida por todos, es que la disposición de los recursos se sale de nuestro campo de dominio como docentes, es algo en lo que deben intervenir directamente las organizaciones de gobierno.

En tercer lugar, las propuestas se enfocan en nuestro campo de acción. Es fundamental entender que como maestros y maestras *“Nuestra labor debe ser también de nivelación, ayudar a que se sientan parte y no menos”* (Maestra CER, taller grupal, 2023), esto nos invita a identificar la exclusión dentro de las prácticas de los maestros, sin expresarlas en ambos límites, de exclusión o inclusión, sino que permita su espacio transitorio, equilibrado entre ellos y donde además involucra el alcance de unas competencias ciudadanas que permitan el reconocimiento del ser. Para ello es importante *“un corazón muy grande y un acercamiento directo a los estudiantes”* (Maestra CER, taller grupal, 2023). El acto formativo en las escuelas inclusivas debe enfocarse más desde el amor y la preparación para la vida. Esto debe darse *“teniendo en cuenta cada particularidad, el niño da y aprende, niño o adolescente, lo que pueda y lo que le va a servir para su vida”* (Maestra AC, entrevista individual, 2023) y que en ciertos estudiantes debe ser orientada específicamente a *“las dos cosas que lo ponen a usted en contacto con todo el diario vivir, leer y contar y saber manejar los números básicamente”* (Maestra CER, entrevista grupal, 2023).

Finalmente, y como una relación de las propuestas planteadas por los maestros y las maestras y a partir de la cual podemos desarrollar la nuestra, se fundamenta en la necesidad de abrir espacios de conversación en las instituciones educativas, momentos para aprender los unos de los otros, donde las habilidades y experiencias de unos sirvan de apoyo para los demás.

*“uno como persona debe darse cuenta primero como tengo que incluir al otro, cuando usted piensa y reflexiona sobre ese tema, como te digo vos va a incluirlo ya en todo, entonces uno sí debe tener el conocimiento, pero es importante conversar, compartir con los demás compañeros, que esos programas se dicten en las instituciones, pero que se dicten también*

desde el sentir y digamos desde mi actuar, como puedo yo cambiar y ayudar" (Maestro HF, entrevista individual, 2023)

Adicional a esto y lo más importante, se debe sensibilizar frente a la inclusividad, no como un acto que requerimos en ciertos espacios sino en todos los ámbitos de nuestra vida. Como lo menciona el maestro, que se vuelva una decisión de vida, una decisión personal, que nazca de cada uno para que no sea más una imposición y un deber sino una motivación

## **4.2 Experiencias de los estudiantes**

Este subcapítulo se aborda a partir de tres apartados que describen las vivencias de los niños y las niñas. Hemos considerado en primer lugar, los maestros y maestras que dejan huella, en segundo lugar, los malestares de la escuela y finalmente, hacia la escuela perfecta, sueños de niñas y niños.

### **4.2.1 Maestros y maestras que dejan huella**

Una mirada desde la diversidad y la educación inclusiva

La educación es un proceso transformador que va más allá de la simple transmisión de conocimientos, en esta línea, la educación se convierte en un espacio donde se forjan identidades, se construyen lazos sociales y se siembran las semillas de un futuro más justo, equitativo e inclusivo. En este contexto, los maestros juegan un papel fundamental, pues son ellos quienes tienen la responsabilidad de guiar a sus estudiantes en este camino, dejando una huella indeleble en sus vidas.

Según Duschatzky y Skliar (2000), "la educación que apueste a recorrer un itinerario plural y creativo, sin patrón ni reglas rígidas que encorseten el trayecto y enfatice resultados excluyentes" (p. 12) es la que verdaderamente puede marcar la diferencia, en ese sentido, los maestros que dejan huella son aquellos que abrazan la diversidad y entienden que cada estudiante es único, con sus propias fortalezas, debilidades y experiencias de vida.

Por lo anterior, es fundamental que los docentes trasciendan la visión homogeneizadora que ha predominado en la educación tradicional. Como señala Gentili (2009), "la lógica de la exclusión se constituye en el principio organizador de las políticas y prácticas educativas", los maestros comprometidos deben cuestionar esta lógica y buscar formas innovadoras de promover la inclusividad y el respeto por las diferencias.

Ahora bien, uno de los aspectos clave para lograr esto es la capacidad de escucha activa y el fomento del diálogo. Como expresó un estudiante en un taller grupal: *"Que le hablen a uno, cuando le dan la oportunidad para hablar, mantenemos hablando mucho y a la vez que se hace algo productivo"* (Estudiante JG, taller grupal, 2023), teniendo en cuenta lo anterior, los maestros que no se olvidan son aquellos que crean espacios seguros y abiertos, donde los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus ideas, inquietudes y experiencias.

Además, estos maestros comprenden la importancia de la paciencia y la flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en esta misma línea otro estudiante manifestó: *"Siempre esperaba a que todos termináramos de escribir"* (Estudiante ML, taller grupal, 2024), lo que demuestra la importancia de respetar los ritmos y singularidades de cada estudiante. Es ahí donde la amabilidad y el respeto se toman también como cualidades esenciales en un maestro que deja huella, a propósito de esto, uno de los estudiantes manifestó que *"la profe de español, me gusta que, o sea, pues, es muy amable, nos deja como dos horas para poder terminar"* (Estudiante JF, taller grupal, 2024). Otro estudiante agregó: *"si profe usted es muy amable, nos ayuda, nos escucha y lo que más me gusta es la manera en que nos habla"* (Estudiante SC, taller grupal, 2024), aspectos y dinámicas que en últimas fomentan un ambiente de confianza y seguridad, lo que a su vez facilita el aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes.

Los maestros que dejan huella son aquellos que comprenden que la educación no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que implica una exploración constante y un fomento de la curiosidad en los estudiantes, al respecto de esto un estudiante manifiesta que *"porque nos enseñan muchas cosas y podemos explorar"* (Estudiante JD, taller grupal, 2024). Por lo que puede decirse que, estos maestros son los que reconocen que el aprendizaje es un proceso dinámico y estimulante, en el cual los estudiantes deben ser partícipes activos.

Gentili (2009) destaca la importancia de "revertir la lógica de la exclusión y promover una educación emancipadora, capaz de garantizar el derecho a la educación para todos". En este sentido, estos maestros son aquellos que adoptan una actitud positiva y alentadora, creando un ambiente propicio para el aprendizaje, como mencionó un estudiante: *"mi profe siempre sonreía"* (Estudiante AR, taller grupal, 2024). Esta actitud transmite confianza y motivación, fomentando una relación de respeto y calidez entre el docente y los estudiantes.

Asimismo, estos maestros comprenden que cada estudiante tiene sus propias fortalezas y debilidades, y, por lo tanto, ajustan sus estrategias de enseñanza de acuerdo con las singularidades.

Uno de los estudiantes comentó: *"porque si alguien no quería hacer la tarea ella le ayudaba, no era una maestra enojona"* (Estudiante GN, taller grupal, 2023). Esta flexibilidad y empatía son fundamentales para crear un entorno inclusivo y libre de prejuicios, donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.

Finalmente, los maestros son aquellos que ejercen la paciencia y la comprensión, respetando los ritmos y procesos de aprendizaje de cada estudiante. Así mismo lo manifestó un alumno cuando relató que *"siempre esperaba a que todos termináramos de escribir"* (Estudiante ML, taller grupal, 2024), esta actitud demuestra un profundo compromiso con la inclusividad y la equidad, reconociendo que cada estudiante tiene su propio camino y que el éxito radica en acompañarlos en ese proceso, sin dejar a nadie atrás.

En última instancia, los maestros que dejan huella son aquellos que logran crear un vínculo genuino y profundo con sus estudiantes, trascendiendo la mera relación académica. Como expresó un estudiante: *"es que no sé cómo expresarlo, pero se sentía bien"* (Estudiante JF, taller grupal, 2024), refiriéndose al trato de su profesora, sus estrategias y forma de ser. Este vínculo emocional es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como señalan Duschatzky y Skliar (2000), "parece atractivo, por lo menos para no pocos, imaginar el acto de educar como una puesta a disposición del otro de todo aquello que le posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto" (p. 12).

Estos maestros comprenden que su labor va más allá de las aulas, impactando en la vida de los estudiantes y dejando una huella imborrable. Como indicó un alumno: *"yo recuerdo a la profe Sandy, ella era amable y pintamos la escuela con muchos dibujos, y a usted que es cariñosa"* (Estudiante YM, taller grupal, 2023). Estas experiencias positivas y enriquecedoras son las que marcan la diferencia en la formación integral de los estudiantes, fomentando su desarrollo personal, social y emocional.

Sin embargo, como advierte Gentili (2009) "la lógica de la exclusión se constituye en el principio organizador de las políticas y prácticas educativas". Por lo tanto, es fundamental que los maestros sean conscientes de esta realidad y trabajen activamente para dismantelar esta lógica excluyente, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y respetuosa de la diversidad.

En resumen, los maestros que dejan huella son aquellos que abrazan la diversidad, fomentan el diálogo y la escucha activa, se caracterizan por su amabilidad, paciencia y flexibilidad, y crean un vínculo emocional profundo con sus estudiantes. Estos maestros comprenden que la educación

es un proceso transformador que trasciende las aulas y tiene un impacto duradero en la vida de los estudiantes. Son ellos quienes siembran las semillas de un futuro más justo e inclusivo, donde cada estudiante se sienta valorado, respetado y con la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

A modo de conclusión, en un mundo cada vez más diverso y complejo, la labor de los maestros adquiere una relevancia trascendental. Ellos son los encargados de guiar a las nuevas generaciones, no solo en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de valores, habilidades y una conciencia crítica que les permita enfrentar los desafíos de un futuro incierto.

Ser un maestro comprometido con su labor es asumir una responsabilidad profunda con la educación transformadora, aquella que trasciende las barreras de la exclusión y la homogeneización. Así mismo, es reconocer que cada estudiante es único, con sus propias fortalezas, debilidades y experiencias de vida, y que es precisamente en esta diversidad donde radica la riqueza del proceso educativo.

Los maestros que dejan huella son aquellos que cultivan la empatía, la paciencia y la flexibilidad, diseñando sus estrategias de enseñanza teniendo en cuenta las singularidades de cada estudiante; estos son quienes promueven la escucha activa y el diálogo, creando espacios seguros donde los estudiantes puedan expresarse libremente y explorar su curiosidad sin temor al juicio. La acción de este maestro trasciende los límites del aula, pues su influencia se extiende a la formación integral de los estudiantes, impactando en su desarrollo personal, social y emocional. Son ellos quienes siembran las semillas de la solidaridad, el respeto y la justicia, valores fundamentales para construir sociedades más inclusivas, equitativas: esto es asumir un compromiso inquebrantable con la transformación social, cuestionando constantemente las lógicas excluyentes y trabajando activamente por promover una educación que celebre la diversidad y fomente el diálogo intercultural. Es reconocer que la educación es un acto político, un acto de resistencia contra la ignorancia, la discriminación y la injusticia.

Son los maestros que logran inspirar a sus estudiantes, no solo a través de sus conocimientos, sino también a través de su ejemplo de vida. Son aquellos que les muestran que el aprendizaje es un proceso continuo y apasionante, y que la educación es una herramienta poderosa para construir un mundo mejor. Ser maestro es un privilegio y una responsabilidad, pues su influencia trasciende las generaciones.

#### ***4.2.2 Los malestares de la escuela***

La escuela ha sido denominada por muchos años como “el segundo hogar”, esto referido al lugar donde encontramos ambientes de confianza, naturalidad, en el que compañeros y maestros componen una estructura única dentro de la cotidianidad. Pero en ocasiones muchas situaciones opacan esta concepción y dejan ver situaciones que reflejan “malestares de la escuela”, algunos pasajeros, otros que se perpetúan a través del tiempo dejando huellas, unas huellas que quedan en el recuerdo de un niño y que allí quedará como una cicatriz, otras simplemente serán un recuerdo más de las situaciones vividas en las experiencias escolares, sin olvidar que de una u otra manera los principales actores son los maestros y maestras.

Desde la concepción de la enseñanza, Freire (1997) alude que “desde el punto de vista gramatical, el verbo enseñar es un verbo transitivo- relativo. Verbo que pide un objeto directo - alguna cosa- y un objeto indirecto -a alguien” (p. 8). En este sentido enseñar es un verbo de doble vía es por ello que, la educación no puede ser pensada desde el otro o para el otro como se percibe e interpreta en la pedagogía del oprimido cuando, (Freire, 1987) afirma que “en la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (p. 79).

A partir de lo anterior es importante repensar las escuelas actuales, las formas de enseñanza y las maestras y maestros que habitamos estos espacios compartidos de formación. Además de retomar a Freire en las citas mencionadas donde nos pone en manifiesto las expresiones de dos entornos escolares, uno idealizado donde la educación no está basada simplemente en llenar cuadernos y cumplir con unos contenidos propuestos, teniendo en cuenta que hay una formación recíproca, una educación que es bilateral y surge del día a día y de unas necesidades de un contexto. Por otro lado, está la formación unilateral, que tiene como propósito transmitir un saber específico, con unas estructuras básicas de enseñanza y una característica de aprendizaje rígida.

En estas interacciones con Freire y los procesos de investigación con los estudiantes se encuentran situaciones que dejan ver esos malestares de la escuela, a veces tan latentes que nos invitan a la reflexión. “*La profe siempre nos enseña lo mismo de todos los años*” (Estudiante AR, taller grupal, 2024) Dentro de los procesos de enseñanza la actualización de contenidos es importante y aunque no nos damos cuenta las maestras y maestros dejamos ver, incluso la falta de preparación, esto también sucede cuando nos referimos a la educación inclusiva, y de hecho ¿qué sienten o verbalizan los niños y niñas que son repitentes y se encuentran con esta maestra

repetidamente? Y pensando en el aprendizaje recíproco ¿qué aprendizajes estamos movilizando en el aula?

No obstante, cuando escuchamos que un maestro, *"lo agarraba a uno de aquí y le dejaba a uno un moretón en las manos"* (Estudiante JG, taller grupal, 2023), trae de nuevo a colación a Freire, 1997)

Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible -después, preciso- trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender. (p. 8)

Desde la expresión del estudiante con relación a lo expresado por Freire podríamos decir que las formas de enseñanza históricamente han dejado huellas, marcas, esas mismas que ha tenido que arrastrar la educación y que han sido para algunos imborrables y se han venido repitiendo como si fuera una plana que se debe hacer página tras página. La formación de maestros en las escuelas normales y universidades proporcionan didácticas, métodos, estrategias, invitan a la transformación de la educación y a repensarla de acuerdo con las propuestas que se encuentran a la vanguardia, sin embargo, los aprendizajes que obtuvieron de sus maestros y maestras, hacen parte vital de esta formación, entendiendo también la diferencia entre la formación de los maestros por opción y por convicción, ya que esto permite la exploración de los saberes, estar dispuestos a desaprender para aprender y transformar prácticas educativas.

Por su parte, Perea (2010) expresa que “quien se ha educado y formado, puede ofrecer las alternativas de educación al estudiante de la escuela pública, quien se ha formado, también está en condiciones de ofrecer los dispositivos educativos para que el estudiante se forme” (p.19), en este sentido, es importante nombrar la cualificación del maestro frente las estrategias que emplea para la generación de aprendizajes y exploración de conocimientos, desde allí que estos sean significativos, que reconozcan la diversidad y permitan una educación inclusiva. En contra posición a esto, afirmaciones como *“él se sienta y solamente escribe en el tablero y no lo incentiva a uno para que a uno no le de sueño, entonces quien no se le duerme en la clase"* (Estudiante JG, taller grupal, 2023); *“él solamente escribe ahí y háganme una hoja y ya. Entonces le da a uno sueño, le da pereza"* (Estudiante JG, taller grupal, 2023); *“llena el tablero de letras y no explica"* (Estudiante

SP, taller grupal, 2024); *"a mí me duele la mano de tanto estar escribiendo, me va tan mal"*. (Estudiante LD, taller grupal, 2024); *"llena el tablero de letras y no explica"* (Estudiante SP, taller grupal, 2024). Estas expresiones, conllevan a establecer paralelos en los métodos de educación y las metodologías empleadas, en las que sin profundizar evidenciamos procesos cíclicos vacíos, que no permiten un reflejo de unas competencias, de unos aprendizajes cargados de significados, de valor, que permiten la democracia escolar, reconocida esta desde la participación y la construcción del saber.

En la formación, ¿de qué nos sirve tener un tablero lleno para ser "vaciado" al cuaderno, cuando éste carece de significado, cuando la conversación se ausenta y el silencio prima en las aulas, olvidando que allí cohabitamos con niños y niñas?, ¿dónde quedan los espacios que hacen a nuestros niños y niñas felices y en ocasiones se convierten en sus zonas de protección?, y si hablamos de aulas en silencio ¿por qué el silencio es irrumpido por la voz del maestro no para promover la participación como ya lo mencionaba, sino para gritar, acallar o segregarse, así lo cuentan estudiantes, recordando a maestros? *"siempre gritaba al empezar la clase"* (Estudiante ML, taller grupal, 2024), *"NO me gustaba de una profe que gritaba mucho"*. (Estudiante EZ, taller grupal, 2024) *"y grita más duro que a mí me aturde"* (Estudiante EA, taller grupal, 2023), todo ello de algún modo ha generado proceso de exclusión, y es allí donde la inexclusión reluce y nos invita a trascender no solo a reflexionar.

Cuando hablamos de inexclusión y las formas de trascender frente a ella estamos invitando a sentipensar, a permitirnos además de la profunda reflexión y el cuestionamiento sobre los modos de ser y de actuar, a dejarnos permear de las situaciones vividas y trazar unos caminos que nos cierren un poco las brechas que hemos venido desarrollando entre los conceptos de la educación y la formación, los ideales de la misma con relación a las vivencias que tenemos que enfrentar, porque tampoco debemos delegar solo a los maestros y a las maestras la tarea de la enseñanza, es claro que hacemos parte fundamental de ella, pero la sociedad en general interviene en dichos procesos.

La inexclusión no es un asunto que solo se habita dentro de los muros de las escuelas, también traspasa a través de ellos y los maestros no podemos proteger a los niños y niñas fuera de estas instituciones, pero si debemos ser responsables de la formación dentro de ellas, permitiendo cerrar las brechas y que cada vez las distancias entre la formación y los procesos de aprendizaje no sean tan abruptas, que se permitan unos diálogos que tengan como centro nuestros niños y niñas,

el verdadero sentido de la educación, sin distinción, que no sean excluidos por ninguna razón y que las expresiones como: *“en dos colegios me discriminaron por mi nacionalidad, por ser venezolana me decían vete para tu país, aquí no perteneces”* (Estudiante GN, taller grupal, 2023), *“se burlaban de mí porque yo no podía controlarme cuando me daba rabia”* (Estudiante TB taller grupal, 2023), *“la otra vez me decía gay. Y me cogió del cuello por decir que era gay”* (Estudiante GF, taller grupal, 2023), *“no me siento bien en este colegio porque se burlan de mí, quisiera regresar a Venezuela”* (Estudiante ML, taller grupal, 2024), *“ cuando estaba en primero yo no sabía leer ni nada, entonces la profe decía que miren tenemos un bebé de tres años en el salón y eso no me gustaba. Entonces ya no la quiero más”*. (Estudiante JD, taller grupal, 2024), *“sentirme como el nuevo el extraño en la escuela, rechazado o señalado por no saber leer, ni sumar, incluso por no hablar bien “o “por Ser campesino”* (Estudiante SC, taller grupal, 2023), no hagan parte del entorno escolar recordando que lo que debe primar es la diversidad, y esta diversidad debe ser reconocida, entendida y valorada desde los ámbitos sociales y culturales, que promuevan la educación inclusiva y el respeto, entendido esta no como el proceso de soportar sino de comprender como un ser humano, con derechos y deberes, dentro del marco de la equidad y dignidad.

#### **4.2.3 Hacia la escuela anhelada, sueños de niñas y niños**

La escuela es ese lugar maravilloso en el que se tejen procesos de relación con los demás, con el contexto, en el que se consolida el conocimiento, los aprendizajes, la participación y la equidad. Skliar (2020) afirma que las escuelas son “lugares, tiempos y formas de hacer que no debieran parecerse a ningún otro lugar, tiempo y forma” que pueda pensarse. Lugares, tiempos y formas, en continuo movimiento y que, necesariamente, han de ser públicos, múltiples y colectivos” (p.8). Lo anterior nos insta a reflexionar sobre la singularidad y la importancia de las escuelas como espacios únicos y dinámicos en la formación de los individuos, en este sentido el autor destaca que las escuelas no deberían ser simplemente lugares de enseñanza y aprendizaje, sino entornos donde se crean relaciones significativas con los demás y con el mundo que nos rodea.

Ahora bien, al afirmar que las escuelas son lugares, tiempos y formas de hacer que no deben parecerse a ningún otro, Skliar resalta la necesidad de reconocer la especificidad y la singularidad de cada contexto educativo, por consiguiente, cada escuela tiene su propia identidad, cultura y comunidad, y es a través de estas características únicas que se construyen experiencias educativas significativas y enriquecedoras.

Además de lo anterior, Skliar enfatiza que las escuelas deben ser públicas, múltiples y colectivas, lo que significa que deben estar abiertas a todos, promover la diversidad y la inclusión, y fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, pues las escuelas no son simplemente lugares de transmisión de conocimientos, sino espacios donde se construyen y fortalecen los lazos sociales, se promueve la participación ciudadana y se busca la equidad y la justicia social.

En este sentido, se percibe la necesidad de implementar una escuela que permita la innovación, la libre expresión, el cambio, la igualdad de oportunidades, el respeto de derechos para todos y todas, con el fin de garantizar el acceso y la permanencia para lograr una educación de calidad.

Con lo anterior se busca que las niñas y niños se sientan en espacios armoniosos y seguros, ser respetados y reconocidos por el otro, como lo refiere JG, *“que no me discriminen por mi color de piel, que en el recreo haya juegos así de mesa, para uno distraerse, no correr tanto* (Estudiante JG, taller grupal, 2023). Según la anterior narrativa se puede evidenciar la importancia de oxigenar los ambientes de aprendizaje donde el juego puede lograr una interacción colectiva e intencionada que permita comprender al otro por sus múltiples particularidades, habilidades y características que los hacen únicos.

De igual manera, la escuela es quizás ese segundo hogar en el que los estudiantes se sienten tranquilos o con más confianza porque se encuentran con maestros y maestras que los escuchan, los reciben con amor, reflejando alegría por estar allí, lo que genera y consolida vínculos afectivos y de socialización. J.G, expresa *“que sea más alegre, que nos incentive más cuando le preguntemos algo, que mantenga feliz”* (Estudiante JG, taller grupal, 2023) y con su relato hace un llamado a los maestros y maestras a realizar prácticas de acogida que hagan sentir a los niños y niñas valorados y reconocidos, pues ellos llegan al aula de clase con muchos deseos y quizás pasamos desapercibidos a una buena bienvenida, como lo dice MM, *“que nos den un abrazo, que nos digan cómo estamos y cómo amanecemos”* (Estudiante MM, taller grupal, 2024); de igual modo las acogidas deberían ser ese momento ameno, en palabras de ML, *“donde siempre estemos felices”* (Estudiante ML, taller grupal, 2024), con lo cual se evidencia que un aprendizaje significativo también sucede cuando las relaciones entre estudiantes y docentes se dan de manera tranquila en un ambiente de respeto, de reconocimiento del otro y de alegría por estar en la escuela.

Continuar hablando del ideal hacia una escuela, es escuchar esos sueños y anhelos de niños y niñas que desean una inclusividad con sentido, con responsabilidad y sobre todo donde sean

escuchados y valorados por parte de sus maestros y maestras, es así que al momento de acercarnos a hablar con los estudiantes que participaron de este taller en cada una de las respectivas instituciones educativas, preguntándoles cómo sería la escuela perfecta, cómo la visualizan, sus rostros reflejan emociones, algunas de tristeza, otras de alegría o de incertidumbre, con las cuales se pone en manifiesto carencias que están presentes en el entorno escolar, así como lo menciona JF *"que nos pongan atención"* (Estudiante JF, taller grupal, 2024). Al escuchar esta narrativa, nos preguntamos de qué manera estamos excluyendo a los estudiantes que llegan a nuestras aulas de clase, cómo sueñan ellos la inclusividad, de qué manera se les permitimos opinar, todo esto considerando que los maestros y las maestras debemos estar prestos para ellos en el momento oportuno para responder a sus interrogantes, intereses o necesidades.

En concordancia con lo anterior, es importante recordar que las niñas y los niños gozan de derechos, uno de ellos es el derecho a la educación que se encuentra establecido en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, con el cual se garantiza que ellos puedan asistir de manera gratuita y fácil a las instituciones educativas donde podrán interactuar con el otro y disfrutar de experiencias enriquecedoras que le posibiliten adquirir sus conocimientos y aprendizajes y a su vez convertirse en personas críticas y reflexivas, además que la escuela sea el espacio privilegiado donde se reafirma lo aprendido con pasión es así que en palabras de SC, *"me gusta venir a la escuela porque me enseña la profe con paciencia a leer"* (Estudiante SC, taller grupal 2024), es tal vez la vocación y el gusto por ser maestras y maestros la que nos permite llegar a estos espacios educativos en los que se puede acompañar desde valores como el amor, la tolerancia, la empatía y el respeto por el otro. Asimismo, lo expresa DV, *"la clase que más me gusta es educación física, porque aprendo a tener más velocidad e inglés porque aprendo otro idioma"* (Estudiante DV, taller grupal 2023), lo anterior nos muestra que los niños y niñas dentro de sus áreas académicas muestran una gran preferencia lo que los lleva a motivarse para ir a la escuela y desde allí los maestros y maestras son versátiles, creativos e innovadores con estrategias como la articulación y transversalización, lo cual hace de las escuelas ambientes armoniosos para ellos.

Finalmente, con el desarrollo del taller se logró identificar vivencias de exclusión e inclusión por parte de los estudiantes; es evidente que cada uno ha vivido de manera diferencial su proceso de aprendizaje, por lo tanto, es indispensable que nosotros los maestros y maestras prestemos mayor atención a las necesidades de los niños, incluyendo su opinión y participación en el proceso de aprendizaje y desarrollo de actividades. Para un niño, sentirse escuchado, alegre,

querido y reconocido en el entorno escolar es crucial para su desarrollo académico y emocional. Es el trabajo de nosotros como maestros y maestras, fomentar un ambiente participativo, de confianza y respeto mutuo. Es así, con acciones pequeñas, como se puede transformar y construir una escuela verdaderamente perfecta que promueva el bienestar y el éxito de todos los estudiantes.

#### 4.3 Propuesta educativa

A continuación, se describe la propuesta educativa que logra recoger necesidades de formación de las maestras, los maestros y estudiantes participantes. Este apartado se relaciona con el objetivo 3 de este ejercicio de investigación.

## Sentipensando la diversidad

**Figura 1**

Logo de propuesta educativa



El logo fue inspirado en la apertura de quién comparte sus experiencias, lo cual será un ejercicio constante en la propuesta.

- Las manos abiertas significan compartir, es la acción de los maestros y maestras que, al hablar de sus experiencias, aportan a otros.
- El corazón, está formado por la representación de medio cerebro y medio corazón, simboliza el nombre de la propuesta, sentipensar es compartir experiencias desde el pensar y el sentir que surge de las emociones,
- El pincel, las notas musicales, el lápiz y las mariposas simbolizan el proceso creativo, se crea desde el pensamiento, el diálogo y la construcción manual.
- Los símbolos de sonido, significa la capacidad de escuchar y están a ambos lados del corazón porque representa la intención de la propuesta, escuchar experiencias desde el pensamiento y las emociones que produce la diversidad.

## PROPUESTA EDUCATIVA

**Objetivo general del proyecto:** Construir una propuesta educativa que invite a la transformación de las prácticas excluyentes en experiencias de reconocimiento de la diversidad.

**Objetivo general de la propuesta:** Habilitar en las instituciones educativas espacios de conversación sobre la diversidad, a través de talleres de co-creación y reflexión docente que motiven la transformación de prácticas excluyentes en experiencias de reconocimiento de la diversidad

**Diseño:** durante la etapa de aplicación de instrumentos para la recolección de información se identificaron algunas necesidades con respecto al reconocimiento de la diversidad: existen comprensiones integracionistas y segregacionistas sobre la inclusividad, la discapacidad es un punto de referencia para hablar de educación inclusiva, la salud mental y la valoración personal del docente requieren acciones que impacten. Estos hallazgos son la materia prima para elaborar una propuesta educativa dirigida a los maestros y maestras de las instituciones educativas participantes del proyecto de investigación.

Los maestros y maestras son uno de los actores principales en el proceso educativo, no se podría hablar de educación inclusiva sin mirar también hacia sus necesidades, consideramos que si

quienes están al frente de la educación son personas tranquilas y felices, el proceso inclusivo de niños y niñas puede darse de una manera más pertinente. Es por esto que, nuestra propuesta se concentra en abrir espacios de conversación a partir de los cuales surjan reflexiones que inspiren la transformación, donde se aprenda por medio del diálogo entre pares y se puedan expresar temores o angustias de forma íntima, para evitar ser señalados o estigmatizados. Un círculo de diálogos será un punto de encuentro, en el que los pensamientos, las emociones y las experiencias de todos, son importantes y sirven de guía en el camino hacia una educación más equitativa, digna y sin discriminación.

La propuesta educativa “Sentipensando la diversidad” intenta ser una respuesta a los llamados de maestros y maestras quienes han expresado la necesidad de hablar con otros, contar experiencias, estrategias, hacer catarsis con respecto a situaciones que se viven al interior del aula de clase y que a veces quedan limitadas a la autonomía y capacitación individual que cada quien busca para atender sus propias necesidades.

Para efectos de comprensión de esta propuesta desarrollaremos con apoyo de algunos autores los conceptos de sentipensar, conversación, talleres y co-creación.

El sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, introdujo el término sentipensante para referirse a las personas que “saben combinar el corazón y la cabeza y saben ejercer la empatía y la simpatía con los otros, respetar, apreciar e incluir las diferencias” (Villa, 2019, p.460). La propuesta que desarrollamos representa la comprensión de este concepto pues apuesta a la interacción del sentir y el pensar como iniciadores de los espacios de reflexión y diálogo.

La conversación por su parte es un instrumento a través del cual se produce el aprendizaje y las estrategias de apoyo y acompañamiento, en este, caso entre maestros; es “además de un proceso lingüístico, un proceso social, a través del cual se construyen identidades, relaciones y situaciones” (Meneses, 2002, p. 436). La conversación se realiza de forma libre y voluntaria por lo cual contribuye a la formación de espacios de confianza y comodidad que son necesarios para el cumplimiento del objetivo de la propuesta.

Ghiso, (1999) señala que un taller es “un dispositivo que entrelaza sus líneas y organiza sus componentes para construir conocimientos, teniendo en cuenta que este hacer está en relación de interdependencia y de sentido construcciones que se operan en ámbitos diversos” (p. 146). Según el autor, entendemos que el taller es un mecanismo de participación en el que, para consolidar el

aprendizaje, se tejen relaciones entre los participantes y se aplica de acuerdo con el contexto e intereses de los mismos.

Finalmente, la cocreación, es entendida como un proceso de construcción colectiva que sirve de práctica del aprendizaje colaborativo. Torres (2021) considera que “este método se basa en aprovechar los conocimientos y habilidades de un grupo de personas, para crear algo cooperativamente”. (p 134) En este sentido, las experiencias y saberes de los maestros y maestras son tenidas en cuenta como la base de un trabajo a partir del cual surgen aprendizajes y nuevas estrategias.

A continuación, se describe el camino trazado para la implementación de la propuesta: iniciamos por la convocatoria, la ruta de acción y la metodología. Más adelante se realiza una descripción de las alternativas de aplicabilidad, sistematización y divulgación de los resultados.

**Convocatoria:** en un primer momento, nuestros co-creadores serán los maestros y maestras de las cuatro instituciones educativas participantes de la investigación, a quienes luego de tener la aprobación por parte del consejo directivo y académico se realizará la motivación y acercamiento a la propuesta. Esta será dada a conocer en un espacio de una jornada pedagógica al iniciar el año lectivo donde se mostrará a los docentes el documento de la propuesta y se explicará el objetivo de la misma y el contenido de los ciclos.

**Ruta de acción:** para el desarrollo y ejecución de esta propuesta seguiremos los siguientes pasos:

- Poner a consideración del consejo directivo y académico de cada institución la propuesta ya elaborada con la descripción de cada ciclo de talleres
- Socialización de la propuesta con los docentes.
- Diseño del cronograma de encuentros a través de jornadas pedagógicas de co-creación y aprendizaje que serán llevadas a cabo dentro del horario de trabajo para que no se conviertan en una carga laboral adicional.
- En la experiencia del primer año, los talleres serían orientados por las maestras investigadoras de cada institución y en adelante, sería apoyada por la mesa de educación inclusiva que se pretende crear, junto con el profesional de apoyo que haya en el momento.

**Metodología:** identificamos tres núcleos temáticos que serán abordados mediante ciclos, cada uno de cuatro talleres prácticos y de cocreación, donde la palabra, la creatividad y el cuerpo en todas sus expresiones son las principales herramientas. Cada uno de los talleres seguirá la siguiente estructura:

- Nombre del taller
- Objetivo específico
- Recursos
- Espacio
- Materiales
- Tiempo estimado
- Momentos

Activación

Desarrollo

Cierre

**Alternativas de aplicabilidad:** para que esta propuesta sea viable y pueda ser ejecutada, debe tener una organización en el tiempo que no implique desescolarizar a los estudiantes por abrir espacios de formación a los docentes; en este sentido, presentamos algunas posibilidades que deben ser revisadas y evaluadas por los directivos y los docentes de cada institución para elegir la que más convenga de acuerdo con sus necesidades y contexto:

- Aplicar todos los talleres de la propuesta, serían 12 sesiones, 3 por cada trimestre.
- Cada docente elige cuatro talleres en los que desee participar según sus intereses o necesidades personales. Puede elegir un ciclo en particular, o un taller de cada ciclo.
- De manera conjunta, se elige un ciclo de talleres que consideran responde más a las necesidades específicas del contexto de cada institución educativa.

**Sistematización de la información:** durante la ejecución de la propuesta, se hará un registro fotográfico de los momentos más significativos de cada taller, adicionalmente, se construirá un libro de experiencias (físico y virtual) que irá recogiendo no solo las imágenes sino también las sensaciones, percepciones, las reflexiones y los aprendizajes surgidos en cada espacio.

También se incluirán las producciones de los participantes (escritos, cartografías, dibujos, mapas conceptuales, pinturas...)

**Difusión o divulgación:** el libro de experiencias significativas será un insumo importante para dar a conocer la propuesta. A través de su publicación en internet, podrá convertirse en material de apoyo para otras personas que buscan estrategias para hablar de inclusividad y diversidad. Adicionalmente, la idea es llevar la propuesta y el libro de experiencias a un foro de educación, como una herramienta significativa que podría ser implementada en todas las instituciones educativas.

## **CICLO 1. TALLEREANDO LA DIVERSIDAD**

### **Taller 1: Diversidad con origami**

**1. Objetivo específico:** comprender el significado de la diversidad en el aula a través de la creación de figuras en origami.

#### **2. Recursos**

##### **Espacio**

Salón amplio con mesas, buena ventilación y aislado de otros espacios concurridos de la institución.

##### **Materiales**

Paquetes de cuadrados y triángulos

Tangram

Hojas iris de diferentes colores

Regla

Tijeras

Colbón

Hoja de block

Marcadores de colores

Proyector o televisor

Memoria USB

Videos descargados de YouTube

**3. Tiempo estimado:** 3 horas (180 minutos)

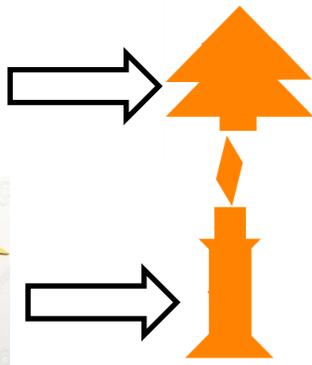
#### 4. Momentos

**A. Activación:** (tiempo estimado 40 minutos)

El taller da inicio con una dinámica de bienvenida llamada “la riqueza del tangram”. Se organiza el grupo en equipos entre 3 o 4 personas dependiendo de la cantidad de participantes. A cada equipo se le entrega un paquete con figuras geométricas iguales en su forma, pero diferentes en su tamaño; a unos, cuadrados y a otros, triángulos y se les pide que formen el dibujo dado usando el material que se proporcionó. Nota: se debe formar el dibujo, no pueden decir que no fue posible.

### Figura 2

Ejemplo de figuras para armar con cuadrados y triángulos



La primera imagen tiene algunos cuadrados de colores y tamaños diferentes además de una flecha que indica que la figura que se debe formar con ellos es un árbol (pino). La segunda imagen muestra diferentes triángulos de colores y tamaños diversos y una flecha que indica que la figura que debe formarse con ellos es una vela.

Luego de unos minutos, se modifica la actividad y se entrega a cada equipo un tangram para que formen la misma figura.

Se realiza un conversatorio con participación voluntaria acerca de las reflexiones que suscita la dinámica. Algunas preguntas orientadoras pueden ser:

- ¿Qué facilidades o dificultades tuvieron en la primera fase del ejercicio?
- ¿Algún equipo no logró armar la figura en el primer momento? ¿Por qué?
- ¿Por qué creen que fue fácil o difícil armar la figura?
- ¿Qué cambios tuvieron que hacer en el material para cumplir el objetivo?
- ¿Qué pasó cuando se les cambió el material por el tangram?
- ¿Cómo asocian esta dinámica a la realidad del aula de clase?
- ¿De qué manera el tangram refleja la riqueza de la diversidad en el aula?

¿Cómo se puede relacionar la homogeneidad de los cuadrados y los triángulos con los procesos de inclusión que se realizan en el aula de clase?

**B. Desarrollo** (tiempo estimado 90 minutos)

Luego de la reflexión se les pide a los participantes que tomen una hoja de color y con ella realicen tres cuadrados de diferentes tamaños. Se da un tiempo aproximado de 10 minutos para lograrlo, pueden utilizar regla y tijeras si lo desean.

Cuando cada uno tenga 3 cuadrados deberá intercambiarlos con otros dos compañeros, de manera que todos queden con tres cuadrados de tamaños y colores diferentes.

**Ejercicio 1:** Con el primero de los cuadrados, elegido libremente por cada participante se construirá la figura propuesta en la imagen siguiendo las instrucciones que serán proyectadas. Se acondiciona el espacio con una música instrumental suave y se pide trabajar en silencio.

**Música relajante** <https://www.youtube.com/watch?v=McBnpz3LjvU>

Luego de máximo 20 minutos se abre un espacio para comentarios, reflexiones surgidas con este ejercicio. Se utilizan algunas preguntas orientadoras como:

¿A quiénes les pareció una tarea sencilla? ¿Por qué?

¿Para quiénes fue muy difícil lograrlo? ¿Por qué?

¿Alguien no logró armar la figura?

¿De qué manera este ejercicio permite reconocer la diversidad en el aula de clase?

El producto que resulte será pegado en una hoja de block y se le realizarán las decoraciones a gusto (manchas, coloreado, hábitat...)

**Ejercicio 2:** se toma otro de los cuadrados y con él se realizará lo propuesto en el siguiente video.

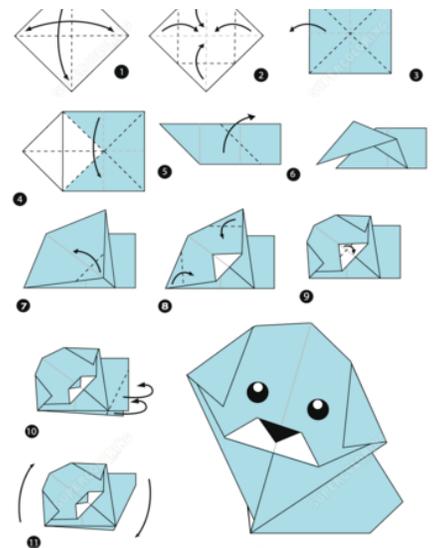
**Cómo hacer un Delfín de papel** <https://www.youtube.com/watch?v=trvcgXYTUbu>

El video se pausará y repetirá las veces que sean necesarias a solicitud de los participantes.

Cuando se logre terminar la figura, se abrirá nuevamente el conversatorio usando de base las mismas preguntas empleadas en el ejercicio 1. De igual manera, el producto que resulte será pegado en la hoja de block y decorado a gusto.

**Figura 3**

Ejemplo de figuras para armar



**Receso de 20 minutos**

**Ejercicio 3:** con el último de los cuadrados, realizaremos otra figura siguiendo las instrucciones del siguiente texto:

Paso 1: Doblamos el cuadrado de papel por la mitad formando un triángulo.

Paso 2: Volvemos a doblar nuestro triángulo otra vez, esta doblez servirá para marcar una línea central que servirá de guía.

Paso 3: Doblamos las dos puntas del triángulo hacia arriba pero solo hasta la mitad de la línea, estos dobleces serán las orejas del gato. Desdoblamos.

Paso 4: Doblamos el pico que nos queda en la zona superior hacia abajo y volvemos a levantar las orejas del gato.

Paso 5: Le damos la vuelta y ya tenemos la forma de la cara del gato, ahora solo hay que dibujar el resto.

Cuando se logre terminar la figura, se abrirá nuevamente el conversatorio usando de base las mismas preguntas empleadas en el ejercicio 1. De igual manera, el producto que resulte será pegado en la hoja de block y decorado a gusto.

Se añadirán otras preguntas para realizar el conversatorio:

¿Cuál fue el ejercicio más fácil y más difícil de realizar? ¿Por qué?

Con los estudiantes en el aula, ¿Cuál de las estrategias creen que funcionaría mejor? ¿Por qué?

¿Alguna reflexión o comentario de las actividades?

### **C. Cierre** (tiempo estimado 30 minutos)

Se realizará un mural evaluativo. Para esto se le proporcionará a cada uno de los participantes media hoja en la cual de manera anónima (si así lo consideran) escribirán un aprendizaje, reflexión o comentario acerca del taller. Cada uno pasará al espacio del mural y pegará su aporte. Luego, se hará la socialización y conversatorio final haciendo un paralelo entre los ejercicios de origami y las estrategias empleadas con la diversidad presente en el aula.

De la misma manera, se hará la evaluación del taller a través de preguntas cómo

¿Qué sensación te suscita este espacio?

¿Cómo califica la pertinencia, el uso de recursos, la aplicabilidad y el dinamismo de este espacio?

¿Se deben seguir implementando estrategias de apoyo y diálogo cómo está? ¿Por qué?

¿Cómo se relaciona este taller con el reconocimiento de la diversidad?

## Taller #2: PINTAMOS LAS EMOCIONES

**1. Objetivo específico:** identificar las emociones que manifiestan los maestros y los estudiantes en torno a la relación con la diversidad en el aula.

### 2. Recursos

#### Espacio

Salón amplio con mesas, buena ventilación y aislado de otros espacios concurridos de la institución.

#### Materiales

Copia del monstruo de los colores en cartulina

Colores

Perforadora

Ganchos de escarapela

Marcadores de colores

Vinilos de diferente color

Copas pequeñas (para repartir los vinilos por mesas)

Pinceles

Octavos de cartulina blanca

Recipiente para mezclar

Pedazo de tela (trapito para secar)

Cinta transparente gruesa

**3. Tiempo estimado:** 3 horas (180 minutos)

### 4. Momentos

**A. Activación:** (tiempo estimado 30 minutos)

En este primer momento del taller se observará el cuento “el monstruo de los colores”

<https://www.youtube.com/watch?v=JTsQfJv5wgY>

Posteriormente a cada participante se le entregará la copia de un monstruo que deberá colorear con el color que lo identifica de acuerdo con la emoción más recurrente o la que está sintiendo en ese momento. Por ejemplo, si normalmente es una persona muy feliz, pintará de amarillo, si amaneció triste, coloreará de azul y así sucesivamente. También deberán dibujar el rostro, los ojos y la boca para representar dicha emoción.

Luego de realizarlo, cada participante le hará una perforación a su monstruo y se lo pondrá como una escarapela.

Se abrirá un espacio de conversación en torno a la enseñanza que nos deja el cuento y si alguien quiere compartir el porqué del color de su monstruo y la emoción representada en él.

**B. Desarrollo:** (tiempo estimado 90 minutos)

Este momento del taller se realizará a través de dos ejercicios:

**Ejercicio 1:** cada maestro o maestra participante recibirá un octavo de cartulina blanca y un pincel. Tendrá a la mano un vaso con agua, un trapito y copitas con vinilos de diferentes colores. En la cartulina dibujarán algo que represente el día que eligió ser maestro o maestra. (Puede ser un paisaje, algo abstracto, una figura, etc.)

A ese dibujo le irán añadiendo elementos, colores, formas, de acuerdo con las emociones que les genere cada una de las siguientes experiencias al ser traídas a su recuerdo:

Su primer día como docente.

Las tareas propias de la profesión: planeación, calificaciones, informes, evidencias, ajustes razonables, entre otros.

El estudiante más “difícil” que ha tenido durante su carrera.

Una clase que haya calificado como un fracaso.

Una práctica exitosa, que lo haya hecho feliz.

Los estudiantes con discapacidad en el aula.

Su familia que espera compartir un fin de semana.

Los estudiantes que no aprueban el año.

Finalizadas las creaciones, los participantes que de manera voluntaria deseen compartir el significado de su pintura, podrán hacerlo. De la misma manera, se entablará un conversatorio en torno a esas emociones plasmadas y cómo la gestión adecuada o inadecuada de estas puede generar un impacto positivo o negativo, no solo en cada persona sino en quienes están a su alrededor.

Las pinturas se pondrán en un espacio para que se sequen y posteriormente poder ubicarlas en un lugar visible.

Receso de 30 minutos

**Ejercicio 2:** nuevamente a cada participante se le proporciona un octavo de cartulina. La dinámica consiste en visualizarse como un estudiante del salón que es mencionado con frecuencia. Cada uno hará una pintura inicial que represente las sensaciones del primer día de clase. Al igual

que en el ejercicio 1, se irán añadiendo elementos o partes al dibujo que expresen las emociones que creemos que siente el estudiante en cada una de las siguientes situaciones:

El profe llegó de mal genio a la clase.

Recibió un abrazo por parte de un maestro.

Perdió un examen.

Un compañero se burló porque trajo una ropa diferente.

El maestro le explica y le acompaña en su tarea.

No ha comido nada en todo el día.

No puede leer ni escribir y el taller es escrito.

No alcanzó a terminar la tarea.

Se proporciona nuevamente el espacio para el conversatorio, esta vez, con algunas preguntas orientadoras:

¿Qué características tiene el estudiante elegido, qué hizo que pensara en él y no en otro?

¿Cuáles experiencias produjeron una emoción de tristeza, cuáles de alegría, cuáles de angustia?

¿Se sintieron identificados con algunas prácticas de los ejemplos, bien sea como maestro o en la época de estudiante?

**C. Cierre:** (tiempo estimado 30 minutos)

En este momento, las pinturas realizadas en ambos ejercicios serán pegadas en una pared del salón, formando así una galería de arte. Todos los participantes podrán pasar a observarlas y posterior a ello, se realiza un espacio de conversación sobre las pinturas que más llamaron su atención y los significados de estas. También se evalúa el taller con preguntas sobre su pertinencia, dinamismo, aplicabilidad en el aula, entre otros aspectos.

### **Taller #3: AUTOCUIDADO Y GESTIÓN SOCIOEMOCIONAL**

**Objetivo específico:** Proporcionar a los participantes herramientas prácticas y estrategias innovadoras para promover su autocuidado y fortalecer la gestión emocional, enfocándose en el manejo del estrés, el cultivo de habilidades emocionales y la creación de espacios de contención y acompañamiento.

**Recursos:**

Espacio tranquilo y cómodo para la realización de actividades.

Almohadas, cojines, mantas y otros elementos para crear un ambiente acogedor.

Música relajante o sonidos naturales para la ambientación.

Material para actividades prácticas, como hojas de papel y marcadores.

Posiblemente, acceso a dispositivos electrónicos para visualización de recursos multimedia.

**Tiempo estimado:** 120 minutos.

**Momentos:**

**Recepción y preparación:**

Los participantes son recibidos con una atmósfera de tranquilidad y calidez, donde se enfatiza la importancia del autocuidado y el bienestar emocional.

Se disponen elementos de confort y relajación en el espacio, como almohadas, cojines y mantas, para promover la comodidad y la relajación.

Se invita a los participantes a desconectarse temporalmente de las preocupaciones externas y a enfocarse en el momento presente.

**Activación:**

Se da la bienvenida a los participantes y se les invita a participar en una actividad de "Respiración Consciente", donde se guía a través de ejercicios de respiración profunda y consciente para calmar la mente y el cuerpo.

Luego, se lleva a cabo una actividad de "Meditación Guiada", donde se invita a los participantes a cerrar los ojos y a enfocar su atención en las sensaciones físicas, emociones y pensamientos presentes en el momento.

**Introducción:** El taller "Autocuidado y gestión emocional" surge como respuesta a la necesidad de brindar a los participantes herramientas prácticas y efectivas para promover su bienestar emocional y fortalecer su capacidad para afrontar el estrés y las demandas cotidianas. En un mundo cada vez más acelerado y exigente, el autocuidado se convierte en un elemento esencial para mantener un equilibrio físico, mental y emocional. Este taller se propone explorar técnicas innovadoras y creativas para el manejo del estrés, y la creación de espacios de contención y acompañamiento, fomentando un mayor autoconocimiento, autoaceptación y bienestar integral.

**Desarrollo:**

**Técnicas de relajación y manejo del estrés:**

Se realiza una actividad de "Visualización Creativa", donde se invita a los participantes a imaginar un lugar seguro y tranquilo donde puedan refugiarse mentalmente en momentos de estrés.

Se practican técnicas de "Mindfulness"<sup>4</sup> a través de ejercicios de atención plena, como la observación de la respiración y el escaneo corporal, para cultivar la capacidad de estar presentes en el momento presente y reducir la ansiedad.

### **Gestión de las emociones:**

Se lleva a cabo una actividad de "Círculo de Empatía", en la que los participantes comparten experiencias personales y se practica la escucha activa y la empatía hacia los demás.

Se realizan dinámicas de "Role-playing" o juego de roles, donde los participantes pueden practicar habilidades de comunicación asertiva, resolución de conflictos y manejo de emociones en situaciones simuladas. Es de anotar que se practican las siguientes situaciones en los grupos: Alguno de los participantes será el amigo o conocido, según la situación, el otro deberá reaccionar frente a las provocaciones que se le hagan, las situaciones serán las siguientes:

Se está jugando un partido de fútbol, en el patio del colegio, de repente intenta quitarle la pelota, sin querer le da un golpe a su compañero y le pone una zancadilla. ¿Cómo reaccionas para decirme que he hecho esto?

Estamos haciendo los deberes. Yo me aburro y comienzo a pincharte con el lápiz. A pesar de su insistencia para que te deje tranquilo, yo lo sigo haciendo, ¿qué harías para convencerme para que deje de pincharte con el lápiz?

Hoy llegas con una camiseta muy linda, de mine craft uno de tus video juegos favoritos, yo comienzo a molestarte diciéndote Friki, que ese juego no es para niños, ¿qué harías para convencerme de que estoy equivocado y pedir disculpas?

Supongamos que quieres pegarme, e intenta hacerlo, observa mi reacción y dime ¿cómo te sientes con mi reacción? ¿Cómo te sentirías si alguien te golpea sin razón?

Algunos compañeros se sientan detrás de ti y no paran de hablar, no te dejan escuchar al maestro, ¿qué reacción tomarías?

---

<sup>4</sup> Mindfulness: Técnica de meditación que consiste en observar la realidad en el momento presente, sin intenciones de juzgar y con plena apertura y aceptación. Podría definirse como un estado de inconciencia plena y aceptación del momento presente, intencional y no enjuiciadora de los pensamientos, sensaciones y/o sentimientos.

Oyes a tu amigo que, muy a menudo, critica a una niña que también es tu amiga, ¿qué harías? ¿Qué le dirías?

**Espacios de contención y acompañamiento:**

Se organiza una actividad de "Círculo de diálogo"

Cada participante tiene la oportunidad sagrada de expresarse, mientras que los otros participantes que se sientan con ellos tienen la misma oportunidad sagrada de escuchar.

Debe existir una escucha activa, sin prejuicio y encontrando valor positivo en las ideas y argumentos del otro. Los valores que deben prevalecer a lo largo del diálogo son: empatía, horizontalidad, sencillez, humildad, paciencia, honestidad, respeto y tolerancia.

Se da inicio a la conversación, introduciendo un tema, el cual será el núcleo central del círculo, a partir de él se intercambiarán ideas, surgirán preguntas, que circularán en el ambiente de acuerdo a la temática propuesta. El círculo no termina con el análisis de una situación frente a la temática propuesta sino como un momento de reflexión, centrado principalmente en el autoreconocimiento, en el proceso de aprendizaje, el trabajo colaborativo y la comunicación asertiva.

**Cierre y compromisos:**

Se realiza una reflexión grupal sobre las experiencias vividas durante el taller y los aprendizajes adquiridos.

Cada participante se compromete a implementar al menos una práctica de autocuidado en su vida diaria, y se establece un plan de seguimiento para evaluar su progreso y brindar apoyo adicional si es necesario de parte de la psicóloga, psicólogo, maestra o maestro de apoyo con el que cuente la institución.

Se cierra con una actividad de "Agradecimiento y Cierre", donde cada participante tiene la oportunidad de expresar su gratitud y sus mejores deseos para el bienestar de los demás.

**Taller # 4: TEJIENDO EXPERIENCIAS.**

**Objetivo específico:** Reflexionar con los maestros y maestras en relación a las inclusiones mediante la creación de móviles atrapa sueños que representen la diversidad y las prácticas en el aula.

## **Recursos**

### **Espacio.**

Un aula amplia o un espacio abierto donde los docentes puedan moverse con facilidad.

### **Materiales**

Cabuya.

Lana.

Cinta elástica

Hilos de colores

Alambra dulce

Regla

Tijeras

Colbón

Plumas.

Piedras

Agujas

Proyector o televisor

Memoria USB

Videos descargados de YouTube: [https://www.youtube.com/watch?v=qT4S\\_mHliB4](https://www.youtube.com/watch?v=qT4S_mHliB4)

**3. Tiempo estimado:** 2 horas (120 minutos)

### **4. Momentos**

**A. Activación:** (tiempo estimado 30 minutos)

Al iniciar a la experiencia los maestros y maestras ingresarán al aula de aprendizaje en la cual encontrarán diferentes elementos provocadores (materiales), música instrumental, pebeteros, lo cual permita la relajación, luego se hace una asamblea en torno a estos elementos tan diversos, algunas de las preguntas orientadoras pueden ser:

Observar detalladamente cada uno de los elementos

¿Qué evocan estos elementos?

¿A qué lugar nos lleva alguno de estos?

¿De qué manera relaciona estos objetos con nuestra vida cotidiana?

¿Qué pasa si aísló alguno de estos elementos?

¿Qué pasa si en la construcción de algo dejas de utilizar un elemento que es necesario y como relacionó esto con el aprendizaje?

**B. Desarrollo:** (tiempo estimado 70 minutos)

Luego los maestros y maestras empezarán a elegir cada uno de los elementos provocadores entre ellos un contenedor en el que encontrarán un sticker con el significado de uno de los materiales a utilizar en el atrapasueños:

Aro: representa el ciclo infinito de la vida. (Alambre dulce)

Tejido en forma de red: simboliza la telaraña que atrapa los sueños buenos y los deja pasar a través de la red hacia el soñador. (Hilos, cabuya, cinta elástica)

Plumas: representan la suavidad, la sabiduría y la inocencia, ayudando a los sueños atrapados a deslizarse suavemente hacia abajo.

Formas del centro: a menudo se utilizan para simbolizar las arañas, que son importantes en la leyenda original del atrapasueños. (Los tejidos que realizarán)

Posteriormente se les indicará que, con estos elementos, iniciarán a tejer y crear su atrapasueños, de igual manera se les indica a los maestros y maestras los pasos para la creación del atrapasueños.

Con el alambre dulce forme un aro y comience a envolverlo con el hilo encerado o la lana. Asegúrese de cubrir completamente el aro para que no quede ninguna parte expuesta. Puedes utilizar un solo color o combinar varios para un efecto más llamativo.

Una vez que hayas cubierto completamente el aro, ata el extremo del hilo para asegurarlo en su lugar.

Ahora, corta un trozo de hilo encerado o lana de mayor longitud. Este será el "tejido" del atrapasueños. Pasa un extremo de este hilo por el aro y haz un nudo para asegurarlo en su lugar.

Luego, comienza a tejer el hilo alrededor del aro. Puedes hacerlo en forma de espiral, moviéndote hacia adentro desde el borde del aro. A medida que tejes, asegúrate de mantener la tensión adecuada para que quede firme.

Mientras tejes, puedes añadir cuentas u otros elementos decorativos al hilo para darle un toque personalizado.

Una vez que hayas tejido la parte central del atrapasueños, puedes dejarlo así o continuar tejiendo hacia el centro para crear un patrón más complejo.

Finalmente, cuando hayas terminado de tejer, ata bien el extremo del hilo para asegurarlo en su lugar.

Para darle un toque final, puedes añadir plumas colgantes en la parte inferior del atrapasueños y más cuentas decorativas.

### **C. Cierre:** (tiempo estimado 20, minutos)

Una vez que los atrapa sueños estén completos, se invita a los docentes a reflexionar sobre el proceso de creación y cómo representa la diversidad y la inclusividad en el aula. Expresando qué sintieron, qué pensamientos venían a sus mentes durante este ejercicio. También se podría orientar las siguientes preguntas:

¿Qué significado o simbolismo le atribuyes al atrapasueños, en tu cultura o tradición?

¿Qué colores o elementos te gustaría incluir en tu atrapasueños y por qué son importantes para ti?

¿Cómo podemos asegurarnos de que todos se sientan representados en el diseño del atrapasueños?

¿Alguien tiene alguna historia o experiencia personal relacionada con los atrapasueños que le gustaría compartir?

¿Qué significado tiene la inclusividad en el contexto de la creación de un atrapasueños para ti?

## **CICLO 2. EL CUERPO SE EXPRESA**

### **Taller #5: HUELLAS QUE PERDURAN**

**1. Objetivo específico:** sensibilizar a los maestros y maestras sobre la importancia de crear recuerdos felices y significativos en los estudiantes durante su paso por la escuela.

#### **2. Recursos**

##### **Espacio**

Salón amplio con mesas, buena ventilación y aislado de otros espacios concurridos de la institución.

##### **Materiales**

Caritas felices y tristes impresas en cartulina

Lápices

Marcadores de colores

Una bolsa mediana de papel

Hojas de block

Copia de la letra de la canción

Cartulina

Reproductor de audio (grabadora, bafle...)

**3. Tiempo estimado:** 3 horas

**4. Momentos**

**A. Activación:** (tiempo estimado 30 minutos)

Este taller inicia con una dinámica llamada y tú, ¿lo has experimentado? Consiste en que a cada participante se le entregará dos caritas hechas en cartulina, una feliz y otra triste. En la parte de atrás de cada una, deberán escribir un recuerdo que corresponda con cada emoción, de algo que hayan vivenciado en el aula de clase en sus tiempos escolares o universitarios.

A continuación, se depositarán las caritas en una bolsa de papel y de manera aleatoria cada participante irá sacando una, leerá la anécdota allí descrita y responderá a la pregunta: y tú, ¿lo has experimentado? En caso de que su respuesta sea positiva, narrará cómo lo ha hecho, y en caso contrario, responderá por qué no lo ha hecho. Los demás participantes también podrán compartir experiencias significativas similares a la leída en cada ronda. Se repite la dinámica hasta que se hayan leído como mínimo 10 caritas.

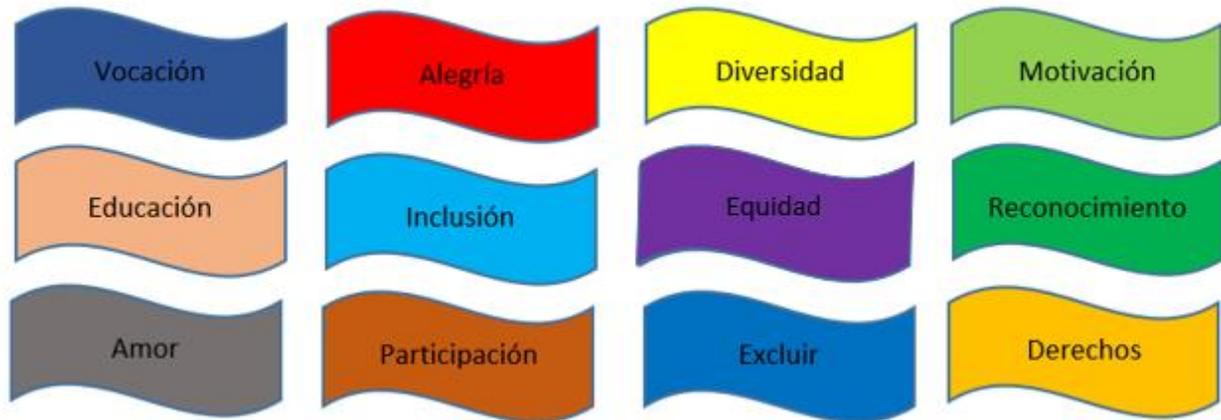
Posterior a esto, se realiza un momento de reflexión sobre la actividad y comentarios sobre la misma.

**B. Desarrollo:** (tiempo estimado 90 minutos)

Este momento del taller corresponde al ejercicio de escritura creativa y se desarrollará en dos partes.

**Figura 4**

Palabras para crear



**Parte 1:** el grupo se distribuirá en equipos de tres participantes. El tallerista mostrará y pegará en una pared o en el tablero del salón, las siguientes palabras claves.

Cada equipo usará estas y otras palabras para realizar una composición escrita, que puede ser una canción, unas trovas, un cuento, un poema, entre otras.

Luego de 20 o 30 minutos según el tiempo que sea requerido para finalizar el ejercicio, cada equipo hará de una manera creativa, la socialización de su producción. Al finalizar, se escucharán los comentarios y apreciaciones sobre esta parte del taller.

Receso de 30 minutos

**Parte 2:** puede hacerse en los mismos equipos, o en otros si los participantes desean cambiar. Se les proporciona la letra de la canción “Que canten los niños” de José Luis Perales y se escuchará en un momento de reflexión y silencio.

“Que canten los niños” <https://www.youtube.com/watch?v=3NDUvuDvRuM>

Luego, usando el ritmo de la canción, cambiarán la letra de la misma para que hable de su labor como docente, los compromisos que tiene esta profesión y de las diversidades que existen en el aula de clase.

Luego de un tiempo aproximado de 20 a 30 minutos, cada equipo con la música de la canción compartirá su creación.

**C. Cierre:** (tiempo estimado 30 minutos)

Se realizará un conversatorio a partir de las siguientes preguntas:

¿Con qué acciones estamos creando recuerdos felices y tristes en nuestros estudiantes?

¿Las huellas que hemos dejado en los estudiantes perduran porque fueron dejadas con amor o con desinterés?

¿Qué debemos empezar a hacer para que las huellas en nuestros niños y niñas, sean marcas de alegría y no de frustración?

La participación será voluntaria y al finalizar, se escuchará también los comentarios y sensaciones que deja la realización de este taller.

### **Taller #6: LA MÁQUINA DEL TIEMPO**

**Objetivo específico:** Reconstruir prácticas de los maestros y maestras de primaria de épocas pasadas y establecer comparaciones con las prácticas actuales.

**Recursos:**

**Espacios:** Aula de clase, amplia, aislada del ruido y con buena luz natural.

**Materiales:**

Audiovisuales (televisor, computador)

Ambientador (vara de incienso)

Colchonetas

Papel craft

Marcadores

Frutas (Cada maestro-maestra lleva una fruta)

**Tiempo estimado:** 180 minutos (3 horas)

**Momentos:**

**Activación:** (tiempo estimado 40 minutos)

Para engranar la máquina del tiempo se realiza un ejercicio de relajación. Es de anotar que previamente se deberá solicitar a los maestros y maestras que asistan con ropa cómoda y que lleven una fruta.

El aula estará dispuesta con las colchonetas de manera que haya una para cada maestro-maestra y puedan ubicarse de manera cómoda en cada una de ellas.

Se pedirá que se ubiquen en la colchoneta y lugar que cada uno estime conveniente, a través de los medios audiovisuales se colocarán sonidos de la naturaleza y se prenderá la vara de incienso para permitir la relajación y conexión del cuerpo y la mente.

La maestra orientadora inducirá la relajación, llevando a cerrar los ojos, conectando la respiración consciente con el pensamiento y el recuerdo. Se invita a volver a la infancia, recordando aquellas cosas, momentos, personas que nos hicieron felices, en lugares como la escuela, los compañeros de clase, los juegos, las clases, las cosas que hacíamos en la escuela, las travesuras, las experiencias que nos dejaron huellas, los maestros y maestras que pasaron por nuestras vidas.

Ahora, invita a pensar acerca de la escuela actual, nuestros estudiantes, sus travesuras, sus juegos, sus expresiones, las cosas que hacen. Comenzamos a abrir los ojos lentamente, volviendo a movernos en nuestro espacio, pensando en nosotros como niños y como maestros.

Pasan luego a coger una de las frutas que llevaron y mientras comparte la fruta conversan acerca de cómo se sintieron, qué les evocó la actividad de relajación y a describir, en una palabra, lo que les generó recordar la escuela.

Receso de 20 minutos

**Desarrollo:** (tiempo estimado 80 minutos)

Luego de ese breve viaje por el tiempo, compartiremos las experiencias, esas que evocamos del tránsito por la escuela, ¿cómo fueron nuestros años escolares?, ¿qué recordamos de nuestras escuelas, maestros, materias, compañeros, nuestras familias con relación a la escuela?, ¿cómo eran las reuniones?, ¿qué sucedía cuándo había una situación fuera de lo común, ejemplo, no había clases, cuando se enfermaba un maestro, cuando había paro?, ¿cómo eran los descansos?, ¿qué hacían los maestros y maestras durante los descansos?, entre otras.

A partir de lo anterior se forman equipos de trabajo y se invita a realizar un paralelo acerca de la educación de nuestros tiempos y los tiempos actuales, teniendo en cuenta: ventajas, desventajas, y nombrando las funciones de la familia y la escuela en ambos momentos.

**Cierre:** (Tiempo estimado 40 minutos)

Para finalizar el taller se invita a evaluar el taller y realizar una reflexión sobre la inclusión.

## **Taller #7: UNIVERSO DIVERSO**

**Objetivo específico:** Construir acciones que permitan comprender el respeto por el otro y por lo otro desde la diversidad en el aula.

**Recursos:**

**Espacios:** Aula de clase amplia, aislada del ruido y con buena iluminación.

**Materiales:**

Audiovisuales (televisor, computador)

Imágenes de diversas figuras, colores, frases, lugares, instrumentos, entre otros.

Cinta de enmascarar

Cartulina plana

Marcadores

Copias del texto: “El zapato perdido” de Pablo Gentili.

**Tiempo estimado:** 180 minutos (3 horas)

**Momentos:**

**Activación:** (tiempo estimado 40 minutos)

Previo al taller se solicita a los maestros y maestras que lleven algún elemento que represente sus gustos.

Se ambienta el aula con las diferentes imágenes de bandas musicales, paisajes, figuras geométricas, colores, representaciones de obras de arte, instrumentos musicales, signos y símbolos.

Se da inicio al taller entregando a cada maestro-maestra una copia del texto “un zapato perdido” de Pablo Gentili y posterior se proyecta para realizar lectura conjunta. Una vez realizada la lectura se procede a realiza un conversatorio que permita la expresión y la exposición de los puntos de vista de los co-creadores.

**Desarrollo:** (tiempo estimado 100 minutos)

A partir del texto de Pablo Gentili Se procede a exponer los objetos que fueron llevados para representar los gustos. A partir de ello se invita a hacer una pequeña introducción de los mismos, nombrando qué tipo de objeto llevan, el uso, significado sentimental, qué representa, hace cuánto tiempo lo tiene.

Se pide agruparse por afinidades o similitudes, conversar sobre los elementos que tienen en el equipo y planear una presentación creativa de sus objetos y/o gustos (pueden ser mímicas, canciones, poemas, cuentos, bailes, entre otros.).

Se realiza una socialización de las presentaciones y se realiza las observaciones de las imágenes de ambientación del aula, invitando a conversar acerca de lo observado y la actividad realizada, qué nombre le colocaríamos, qué temática creemos que aborda y porqué.

**Cierre:** (Tiempo estimado 40 minutos)

Para evaluar el taller se realiza la actividad de alcance la estrella con preguntas orientadas hacia:

¿Cómo percibimos la diversidad?

¿La diversidad es sinónimo de discapacidad?, ¿Por qué?

¿El respeto por el otro y por lo otro está referido a la diversidad? Argumenta tu respuesta.

Nombra un ejemplo de reconocimiento de la diversidad en el aula.

Entre otras.

### **Taller # 8: "MAESTROS Y MAESTRAS VIVENCIANDO LAS DIVERSIDADES DEL AULA"**

**Objetivo específico:** Sensibilizar a los maestros sobre la importancia de la educación inclusiva en el aula, utilizando casos reales y poniéndolos en escena para abrir la conversación sobre prácticas educativas inexcluyentes.

#### **Recursos**

#### **Espacio.**

Un salón amplio o un espacio al aire libre que permita la puesta en escena de los casos y que pueda acomodar a los participantes cómodamente.

#### **Materiales**

Material audiovisual para presentar los casos reales.

Vestuario o accesorios sencillos para las representaciones.

**3. Tiempo estimado** El taller podría tener una duración aproximada de 2 horas.

#### **4. Momentos**

**Activación:** (tiempo estimado 30 minutos)

Para dar inicio la maestra encargada de la actividad hará un breve saludo y explicará una dinámica titulada "palabras encadenadas", se espera que esta prepare a los participantes para el tema de la educación inclusiva, en este caso, podríamos iniciar con la palabra "educación inclusiva". La dinámica consiste en que un participante comienza con esas dos palabras y luego el compañero debe continuar con una palabra que empiece con la última letra de la palabra anterior, en este caso, "a". Por ejemplo, el compañero podría continuar con "aprendizaje". En la dinámica se puede continuar alternando turnos entre los participantes, y cada vez que se completa una vuelta (es decir, cuando cada participante ha contribuido con una palabra), se puede abrir un espacio breve para reflexionar sobre las palabras mencionadas y su relación con el tema central. Esto puede generar un intercambio de ideas y perspectivas sobre la educación inclusiva.

Es una forma de explorar conceptos relacionados con el tema principal y fomentar la participación activa de todos los maestros y maestras.

**Desarrollo:** (tiempo estimado 60 minutos).

Dando continuidad a la actividad la docente encargada hará la presentación de los siguientes casos reales a través de material audiovisual a los maestros y maestras invitadas

Caso de exclusión: Un estudiante con discapacidad física que enfrenta barreras arquitectónicas en la escuela, como la falta de rampas o ascensores, lo que dificulta su movilidad y participación plena en las actividades escolares.

Caso de exclusión: Un estudiante migrante recién llegado al país que enfrenta barreras lingüísticas y culturales en el aula, lo que dificulta su socialización y comprensión de los contenidos académicos.

Caso de inclusión: Un programa escolar que promueve la diversidad cultural a través de la celebración y valoración de las tradiciones y costumbres de los diferentes estudiantes, fomentando un ambiente inclusivo y respetuoso.

Luego de hacer lectura de estos casos reales, se les indicará que deberán representar las situaciones comunes en el entorno educativo donde se pueden identificar prácticas inclusivas y excluyentes, brindando material significativo para la puesta en escena y posteriormente seguido por representaciones teatrales de los mismos maestros y maestras, Seguidamente se pasa a la observación de las representaciones artísticas de los casos anteriores, allí se podrá identificar

prácticas inclusivas y excluyentes, y se dará espacio para la discusión abierta sobre cómo mejorar la inclusión en el aula.

**Cierre:** (tiempo estimado 30 minutos)

Finalmente, la docente en compañía de los maestros y maestras co-creadores harán síntesis de las reflexiones principales, compromisos individuales o colectivos para implementar prácticas inclusivas y palabras finales de motivación.

### **CICLO 3. EL PRESENTE DIVERSO Y EL FUTURO REAL**

#### **Taller #9: MAPAS CONCEPTUALES DE LA DIVERSIDAD**

**Objetivo específico:** Generar un espacio de reflexión y comprensión profunda sobre la diversidad en el aula, promoviendo el reconocimiento y la valoración de las diferencias como elementos enriquecedores de la convivencia y el aprendizaje.

**Recursos:**

Espacio amplio y cómodo, preferiblemente en forma de círculo para fomentar la interacción.

Pizarrón o espacio para proyectar.

Papel de colores, marcadores, lápices, tarjetas o post-its.

Acceso a internet (opcional para buscar información complementaria).

Música ambiental suave para crear una atmósfera relajada y receptiva.

**Tiempo estimado:** 120 minutos.

**Momentos:**

**Recepción y preparación:**

Los participantes son recibidos en una atmósfera acogedora, donde se destaque la importancia de cada individuo en la construcción de un espacio inclusivo.

El facilitador dispone el espacio de manera que sea cómodo y propicio para la interacción y el trabajo en grupo.

**Activación:**

El facilitador da la bienvenida a los participantes y presenta el propósito del taller, destacando la importancia de la diversidad como fuente de enriquecimiento personal y colectivo.

Se propone una dinámica rompehielos, para esta ocasión se tendrá "El círculo de la confianza", donde cada participante comparte una experiencia personal relacionada con la diversidad y la inclusividad, promoviendo la empatía y la conexión entre los miembros del grupo.

### **Introducción:**

En un mundo cada vez más interconectado y diverso, es fundamental reconocer y valorar la multiplicidad de perspectivas, experiencias y culturas que convergen en nuestro entorno, especialmente en el contexto educativo. En el aula nos encontramos con estudiantes que provienen de diferentes orígenes, culturas, etnias, religiones, orientaciones sexuales, identidades de género, ahora bien, esta diversidad no solo enriquece el tejido social, sino que también representa una oportunidad invaluable para el aprendizaje y el crecimiento personal.

Al reconocer y valorar la diversidad en el aula, no solo estamos promoviendo un ambiente inclusivo y respetuoso, sino que también estamos preparando a nuestros estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado e intercultural. Al interactuar con personas que piensan, sienten y perciben el mundo de manera diferente, los estudiantes desarrollan habilidades de empatía, comunicación intercultural, resolución de conflictos y pensamiento crítico, que son esenciales para la convivencia pacífica y el éxito en la sociedad actual.

En última instancia, el reconocimiento y la valoración de la diversidad en el aula no solo tienen un impacto en el proceso educativo, sino que también trascienden las fronteras del espacio escolar, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva para todos. Al promover el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diversidad en todas sus formas, estamos sentando las bases para un futuro más humano, solidario y sostenible para las generaciones venideras.

### **Desarrollo:**

#### **Elaboración de mapas conceptuales:**

Los participantes se dividen en grupos heterogéneos, procurando mezclar diferentes perfiles y perspectivas.

Cada grupo recibe un tema específico de diversidad para trabajar (por ejemplo, diversidad cultural, de género, lingüística, etc.).

Se proporcionan materiales variados (papel, marcadores, tarjetas) para la elaboración de los mapas conceptuales.

Los grupos tienen tiempo para discutir y diseñar su mapa conceptual, identificando conceptos clave, ejemplos relevantes y relaciones con otras formas de diversidad.

**Puesta en común y reflexión:**

Cada grupo presenta su mapa conceptual al resto de los participantes, explicando su contenido y las reflexiones que surgieron durante su elaboración.

Se promueve un diálogo abierto y respetuoso, donde se intercambien experiencias, opiniones y perspectivas sobre la diversidad en el aula y en la sociedad en general.

El facilitador guía la reflexión hacia la importancia de reconocer y valorar las diferencias como oportunidades de crecimiento y aprendizaje mutuo.

**Cierre y reflexión final:**

Se realiza una síntesis de los principales aprendizajes y reflexiones compartidas durante el taller, destacando los puntos clave sobre la diversidad y la inclusión.

Los participantes son invitados a expresar sus compromisos individuales o grupales para promover la diversidad y la igualdad en su entorno cercano.

Se cierra con una actividad de integración, como un círculo de agradecimiento, donde cada participante comparte una palabra o frase que resuma su experiencia en el taller.

El facilitador ofrece palabras de cierre, resaltando la importancia del trabajo conjunto para construir un mundo más inclusivo y respetuoso.

**Taller #10: ¿INCLUSIÓN O INTEGRACIÓN? ESA ES LA CUESTIÓN.**

**Objetivo específico:** transitar en los conceptos de la inclusión y la integración para identificar el sentido de nuestras prácticas educativas.

**Recursos:**

**Espacios:** Aula de clase amplia, aislada del ruido y con buena iluminación.

**Materiales:**

Copias con casos de situaciones cotidianas

Medios audiovisuales

Hojas de block

Lápices y lapiceros

**Tiempo estimado:** 180 minutos (3 horas)

**Momentos:**

**Activación:** (tiempo estimado 40 minutos)

Se realiza presentación del decreto 1421 de parte de docentes que conocen del tema en compañía de la docente de apoyo.

Este momento formativo finaliza con preguntas que susciten en torno a la temática.

**Desarrollo:** (tiempo estimado 100 minutos)

Previamente a la sección se pide a los maestros, de manera voluntaria, que realicen un relato de una clase donde narren una situación que para ellos reflejen la inclusión.

Se realiza lectura de un fragmento del texto “cuerpos que importan en el patio de atrás” de Cintia Schwamberger a partir de este texto se invita a la participación y reflexión acerca de lo que evoca el texto, ¿qué relación encontramos entre el texto y nuestras aulas de clase?

¿Qué pensamos acerca de la inclusión?, ¿cómo percibimos el término de educación e inclusión?

A partir de las lecturas anteriores y de las orientaciones, realizamos análisis de casos que describieron los maestros previamente y de forma anónima.

Se realiza socialización de los mismos en el que diferenciamos si es inclusión o integración.

**Cierre:** (Tiempo estimado 40 minutos)

Para dar por culminado el taller la maestra de apoyo hace referencia a los términos de inclusión y exclusión y se realiza un paralelo entre ellos, aclarando que ambos términos, aunque similares son diferentes.

### **Taller #11: COMUNIDAD DOCENTE: APOYO Y FORTALECIMIENTO**

**Objetivo específico:**

Fortalecer el sentido de comunidad entre los docentes, promoviendo el intercambio de experiencias, el apoyo mutuo y la planificación de acciones de autocuidado para mejorar su bienestar personal y profesional.

**Recursos:**

Espacio cómodo y acogedor para facilitar la interacción y la reflexión.

Pizarrón o espacio para proyectar.

Papel, marcadores, lápices.

Material para registrar las acciones de autocuidado (como agendas, cuadernos, o aplicaciones).

Música suave de fondo para crear un ambiente tranquilo.

**Tiempo estimado:** 120 minutos.

**Momentos:**

**Recepción y preparación:**

Los docentes son recibidos con una cálida bienvenida que resalte la importancia de su labor y su bienestar.

Se dispone el espacio de manera que invite a la participación activa y al diálogo entre los asistentes.

**Activación:**

El facilitador da la bienvenida a los docentes y establece un ambiente de confianza y apertura. Se propone una dinámica de círculos de diálogo, donde cada participante comparte una experiencia reciente en su labor docente y cómo ha impactado en su bienestar emocional.

Luego, se promueve el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre los participantes, destacando los momentos de éxito y los desafíos superados en el ejercicio de su profesión.

**Introducción:**

En el complejo y desafiante mundo de la educación, los docentes enfrentan una serie de demandas y presiones que van más allá de la simple transmisión de conocimientos. La labor docente no solo implica enseñar, sino también inspirar, motivar y guiar a los estudiantes en su desarrollo integral. En este contexto, el apoyo y el fortalecimiento de la comunidad docente emergen como pilares fundamentales para el bienestar y la eficacia profesional. La comunidad docente no solo brinda un espacio de apoyo emocional y colaboración, sino que también ofrece oportunidades para el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y el aprendizaje continuo.

Al reunirnos como comunidad docente, reconocemos la importancia de compartir nuestras experiencias, tanto los momentos de éxito como los desafíos enfrentados en el día a día. Esta comunidad nos brinda un lugar seguro donde podemos expresar nuestras preocupaciones, recibir consejos y encontrar inspiración en las experiencias de nuestros colegas. Además, la comunidad docente nos ofrece la oportunidad de aprender unos de otros, descubriendo nuevas estrategias

pedagógicas, métodos de enseñanza innovadores y enfoques creativos para abordar los desafíos educativos contemporáneos.

En este taller sobre "Comunidad Docente: Apoyo y Fortalecimiento", nos proponemos fortalecer los lazos entre los docentes, proporcionando un espacio donde puedan compartir sus experiencias, aprender unos de otros y planificar acciones concretas para su bienestar personal y profesional. Reconocemos que, al cuidar de nosotros mismos y de nuestros colegas, fortalecemos no solo nuestra propia práctica docente, sino también el tejido social y educativo de nuestra comunidad escolar.

### **Desarrollo:**

#### **Círculos de diálogo y reflexión:**

Los docentes se reúnen en grupos pequeños para participar en círculos de diálogo guiados por un facilitador.

Cada docente comparte una experiencia reciente en su práctica docente, identificando los aspectos positivos y los desafíos encontrados.

Después de cada intervención, los compañeros de grupo ofrecen retroalimentación constructiva, brindando apoyo y sugiriendo posibles soluciones o enfoques alternativos.

#### **Intercambio de experiencias y buenas prácticas:**

Se organiza una sesión de intercambio de experiencias donde los docentes presentan brevemente una buena práctica implementada en su aula.

Después de cada presentación, se abre un espacio para preguntas, comentarios y reflexiones por parte de los demás participantes.

Se fomenta el diálogo y la colaboración entre los docentes, promoviendo la implementación de nuevas estrategias pedagógicas en diferentes contextos.

#### **Planificación de acciones de autocuidado:**

Se facilita una actividad de reflexión personal donde cada docente identifica sus principales fuentes de estrés y agotamiento en la labor docente.

Luego se guía a los participantes a desarrollar un plan de autocuidado personalizado, que incluya actividades y prácticas que promuevan su bienestar físico, emocional y social.

Se proporcionan recursos y herramientas prácticas para implementar y dar seguimiento a las acciones de autocuidado, como la creación de un horario de autocuidado semanal o el registro de emociones y pensamientos en un diario personal.

**Creación de una red de apoyo:**

Se promueve la creación de grupos de apoyo entre los docentes, donde puedan compartir recursos, brindarse mutuo apoyo emocional y planificar actividades colaborativas.

Se establecen compromisos individuales y grupales para mantener activa la red de apoyo, ya sea a través de reuniones regulares, grupos de chat en línea o actividades sociales fuera del horario escolar.

**Cierre y compromisos:**

Se realiza una síntesis de los aprendizajes y reflexiones compartidas durante el taller.

Se cierra con una palabra o frase de gratitud y motivación, reconociendo la importancia del trabajo en comunidad y el valor del apoyo mutuo en la labor docente.

**Taller # 12 "DIALOGOS ABIERTOS"**

**Objetivo específico:** Facilitar un espacio de reflexión y análisis sobre las prácticas de educación inclusiva e exclusión a partir de las experiencias diarias del aula, con el fin de identificar desafíos y promover estrategias para fomentar la inclusividad en el entorno educativo.

**Recursos****Espacio.**

Un salón amplio y cómodo, con capacidad para todos los maestros y maestras participantes

**Materiales**

Material impreso con preguntas guía para la reflexión.

Papel y lapiceros para anotaciones individuales.

**3. Tiempo estimado:** 2 horas (120 minutos)

**4. Momentos**

**A. Activación:** (tiempo estimado 40 minutos)

Para iniciar con la actividad pedagógica del día de hoy la docente encargada, dará la bienvenida a los maestros y maestras colaboradores que acompañarán este ambiente de aprendizaje con el fin de compartir un espacio interactivo que promueva la reflexión colectiva sobre la importancia de la inclusividad en el entorno educativo, destacando situaciones de inclusividad y las exclusiones, como punto de partida para identificar prácticas exitosas y áreas de mejora.

Seguidamente se llevará a cabo la siguiente actividad lúdica titulada “La línea de la empatía” la que permite generar conexión entre los maestros y maestras participantes. Para esta dinámica, se coloca una cuerda larga en el suelo de la sala de reuniones, y se invita a los maestros y maestras participantes a formar un círculo alrededor de ella. El Docente encargado explica que la cuerda representa un espectro de experiencias relacionadas con la inclusividad en el aula, desde situaciones altamente inclusivas hasta momentos excluyentes o desafiantes. Cada participante, en su turno, comparte brevemente una experiencia personal relacionada con la inclusividad en el aula, colocando un pie en la cuerda en el punto que consideren representa mejor su experiencia. Mientras comparten, explican por qué eligieron ese punto en particular.

A medida que los maestros y maestras participantes comparten sus experiencias, se crea una representación visual del espectro de vivencias relacionadas con la inclusividad. Esto permite que los maestros y maestras vean las diferentes perspectivas presentes en el grupo y desarrollen empatía al escuchar las experiencias de los demás. Al finalizar la dinámica, es importante reforzar la confidencialidad y el respeto mutuo entre los participantes, para garantizar un ambiente seguro donde puedan compartir abiertamente sus experiencias.

**B. Desarrollo:** (tiempo estimado 70 minutos).

Dando continuidad a la actividad pedagógica la docente encargada les contará a los maestros y maestras participantes que se continuará abriendo un espacio para reflexionar sobre las similitudes, diferencias y patrones emergentes en las experiencias compartidas en la dinámica para identificar prácticas inclusivas y excluyentes, así como posibles alternativas o soluciones. Con el fin de poder garantizar una buena participación se pueden orientar la reflexión con una serie de preguntas como

1. ¿Cómo se establece la interacción entre los maestros y maestras en el diálogo presentado?  
¿Se evidencian situaciones de inclusión o exclusión?

2. ¿Qué roles asumen los docentes en el desarrollo del diálogo? ¿Cómo influyen estos roles en la dinámica inclusiva o excluyente del aula?

3. ¿Qué estrategias o recursos se utilizan para fomentar la participación equitativa de todos los estudiantes en el aula? ¿Se evidencian barreras que limiten la participación de algunos estudiantes?

4. ¿Se promueve el respeto y la valoración de la diversidad en el aula a través del diálogo presentado? ¿Qué acciones podrían fortalecer este aspecto?

5. ¿Cómo se abordan las diferencias individuales y las necesidades específicas de los estudiantes durante el diálogo? ¿Se identifican oportunidades para mejorar la atención a la diversidad?

Luego se hace una puesta en común entre los maestros y maestras participantes sobre las experiencias compartidas y las estrategias sugeridas.

**Cierre:** (tiempo estimado 30 minutos).

Finalmente se hace un recuento de los puntos clave discutidos durante el taller, se fijan compromisos colectivos para implementar prácticas inclusivas en el aula, basadas en las reflexiones generadas durante el encuentro.

## 5. Conclusiones y recomendaciones

### 5.1 Conclusiones

A la luz de la investigación y desde las experiencias compartidas por los maestros y maestras, es evidente que las prácticas excluyentes se encuentran latentes en cada espacio escolar, cohabitan con nosotros, interactúan con el aprendizaje consciente o inconscientemente, oscilando entre esa delgada línea entre la inclusión y la exclusión.

Cuando la educación inclusiva se convierte en el principal enfoque de las políticas estatales y gubernamentales, se requiere modos de materializar y concretar dichas políticas a escala institucional, toda vez que como afirmaron los maestros y maestras participantes, las políticas no están situadas y son, en muchas veces, incapaces de leer los contextos reales de aplicación de los lineamientos y prepuestos que aparecen en ellas. Es por esto, que la evaluación de las políticas existentes debe recurrir a recursos biográficos y narrativos para revisar desde la propia experiencia de los actores las maneras en las que es posible una transformación.

Asumir categorías como la exclusión nos hace revisar críticamente la presencia de lo que hemos considerado como inclusión y los principios políticos, éticos, culturales y sistémicos que nos hacen considerarla como el fin último de cualquier proceso de reconocimiento de la diversidad. Lo que hemos llamado inclusión no resuelve necesariamente las brechas en términos de desigualdades en el acceso y disfrute del derecho a la educación. Entender la imposibilidad de separación de este binomio nos hace estar en permanente atención y estado alerta porque cuando emerge la inclusión es porque ha estado antecedida por el gesto de exclusión que necesita ser develado y no solamente encubierto por la etiqueta de la inclusión.

La instrumentalización de la educación ha hecho casi imposible de poner en diálogo las tensiones, preocupaciones, frustraciones y anhelos de los maestros y maestras. Por ello, es importante generar espacios de encuentro con la palabra porque la educación inclusiva es un acto colectivo, un gesto de comunidad, un proyecto social que contradice visiones educativas individualizantes.

La inclusión por sí sola carece de sentido, desvincula al otro, lo nombra como algo que solo debe estar en un momento y lugar, sin reconocimiento, por su parte, la educación inclusiva permite el reconocimiento, ubica al ser dentro de un espacio y le proporciona un reconocimiento, una esencia, un valor. En este sentido la educación inclusiva permite la llamada educación para todos,

equitativa, que no excluye, segrega, ni rotula, por el contrario, reconoce la diversidad y las formas de ser y estar.

El principal temor de las maestras y maestros ha sido enfrentar la diversidad en el aula y con ello, afrontar la inclusión. Es una cuestión de negación, de políticas públicas, de normatividad y un sin número de razones y/o justificaciones que en los discursos escuchamos o nombramos, sin embargo, es de reconocer que como maestros se evidencia compromiso, exploración de estrategias y metodologías que apunten a cerrar las brechas de la exclusión.

Una gran constante en los maestros y maestras, es asociar la diversidad con la discapacidad, con frecuencia en los discursos y diálogos se pudo evidenciar que hay ausencias en las comprensiones de ambos términos. Esta investigación nos ha enseñado que como docentes nos seguimos manteniendo en un pensamiento binario, es decir, concebimos prácticas en principio inclusivas o excluyentes, pero no situaciones en las que ambas convergen. Consideramos que clasificar o categorizar las prácticas que encontramos en las aulas, expresadas por los maestros y maestras participantes, sería en sí mismo una práctica excluyente.

## **5.2 Recomendaciones**

Luego de realizada la investigación, se espera que esta propuesta sirva de invitación para otros maestros que decidan emprender su camino en esta misma línea.

Según las experiencias recolectadas, resulta evidente la necesidad de formación y cualificación de los docentes, en este sentido, se hace necesario promover espacios de capacitación para el diseño, aplicación de estrategias para el reconocimiento de la diversidad en el entorno escolar.

Es importante que las Instituciones Educativas desarrollen los ciclos presentados en la propuesta “Sentipensando la diversidad” con el fin de promover espacios de reflexión entre maestros y proponer acciones de mejoramiento en pro de la diversidad y la educación inclusiva.

A los maestros y maestras, continuar en la tarea de realizar diseños de aprendizaje que permita el acceso al aprendizaje de múltiples formas, garantizando una educación equitativa y dando cumplimiento a la normativa que nos rige, además de proporcionar material de acceso a personas en condición de discapacidad.

A la Universidad de Antioquia y su Facultad de Educación la instamos a que continúe de manera decidida formando a sus maestras y maestros en la construcción de sociedades cada vez

más equitativas, justas y dignas. Por ello, la formación debe ser en sí misma inclusiva de tal manera que la diversidad, la inclusividad, la interculturalidad no sean sólo temáticas específicas de un curso, sino que sean elementos transversales y constitutivos de los currículos. Esto es, hacer vida la educación inclusiva.

A las secretarías de educación les invitamos a proponer espacios de evaluación de las políticas existentes para generar procesos de transformación que atiendan a las diversidades propias de los territorios y sobre todo a las realidades sociales, económicas, políticas que rodean a las comunidades educativas.

Finalmente, y como sugerencias recibidas por parte de nuestra evaluadora externa, ubicamos algunas posibilidades que pueden orientar futuras investigaciones. En primer lugar, sería interesante fijar nuevas isotopías y tramas que permitan otras formas de interpretación relacionadas con los contextos y modalidades, es decir, analizar cómo las prácticas de exclusión se ven permeadas y se transforman de acuerdo a si ocurren en el sector rural o urbano, o cómo de una comuna a otra se evidencia también alguna variación. De la misma manera, hacer una comparación entre cómo se dan los procesos en aulas graduadas con respecto a otras metodologías como escuela nueva. Sin duda, esto generaría un campo de análisis mayor y unos resultados mucho más específicos. En segundo lugar, se debe continuar investigando este tema con maestros y maestras, de manera que se puedan propiciar espacios de reflexión colectiva que surjan del reconocimiento de la diversidad y que trascienda a la transformación de las prácticas pedagógicas desde las herramientas para la enseñanza, formas de evaluar y sobre todo formas de motivar.

## 6. Referencias

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia a presentar en San Sebastián. The University of Manchester.

Almeida M.A y Angelino, A. (2017). De las violencias del saber a las dialógicas del reconocimiento. *Onteiaiken*, 12(23), 60-69

Arias, F.G. (2012). El proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica. Caracas, Venezuela: Episteme. (6a ed.)

Arteta, M. (2016). La hermenéutica crítica de Habermas: una «profundización» de la hermenéutica gadameriana. *Contrastes. Revista Internacional De Filosofía*, 21(2). <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v21i2.2338>

Avendaño, T. (2020). Comprensiones de inclusión en programas de política pública de primera infancia, desde un enfoque de capacidades humanas y reconocimiento: Caso Buen Comienzo Medellín [informes de investigación y ensayos inéditos, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia Colombia.

Bauman, U & Perrez, M. (1994). Manual de Psicología clínica. Barcelona: Herder.

Bel, A. (2002). EXCLUSIÓN SOCIAL: origen y características. Facultad de Letras. Universidad de Murcia. [https://enxarxats.intersindical.org/nee/CE\\_exclusio.pdf](https://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf)

Beristaín, Helena. (1995). Diccionario de Retórica y Poética. Ediciones Porrúa.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).

Branc, I. S. (2022). Un análisis del “CAJ”: de la política pública de orientación inclusiva a su implementación en un contexto escolar [tesis de pregrado, Universidad de Buenos Aires Argentina]. Biblioteca Digital Institucional Universidad de Buenos Aires Argentina.

Cardona Ortiz, X.A. & Ortega Roldán, E. (2015). Experiencias de participación, política pública y comunidad con discapacidad en Rionegro Antioquia: un acercamiento desde sus lugares y relatos [tesis de maestría, Universidad de Antioquia Medellín]. Biblioteca digital Universidad de Antioquia Colombia.

Carocca, I.L. (2014). Significados construidos por los estudiantes en torno a prácticas de respuesta a la diversidad [memoria para optar al título de psicóloga, universidad de Chile facultad de ciencias sociales]. Biblioteca Digital Universidad de Chile.

Castro, M. (2016). Educación extra edad: “los estudiantes del otro lado [tesis de pregrado, Universidad del Valle Colombia]. Biblioteca Digital Universidad del Valle Colombia.

Colina, F. (2020). Ciencias de la educación. En Arias, J. Técnicas e instrumentos de investigación científica. Enfoque consulting EIRL. (1a ed.), (p.81).

Duschatzky, S & Skliar, C. La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Cuaderno de Pedagogía Rosario (4) 7. 1-12.

Esposito, R. (2005). Inmunitas: protección y negación de la vida. Buenos Aires: Amorrortu. Ezcurra, A.M. (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío

mundial. Buenos Aires: IEC-CONADU

Flórez, L.R. (2019). Factores que intervienen en el Bullying escolar y las estrategias de prevención en 5° de secundaria de la Unidad Educativa “Luis Espinal Camps N2”. [Tesis para optar a la licenciatura en Ciencias de la Educación]. Repositorio Institucional Universidad Mayor de San Andrés (RI-UMSA). La Paz, Bolivia.

Freire, P. (2004) Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Editorial Paz y Tierra S.A.

Fundación FOESSA. Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada. (2008). VI informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2018. <https://www.caritas.es/main-files/uploads/2008/02/VI-Informe-FOESSA.pdf>

Galeano, M. E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín, Colombia. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

García, B. E., González, S. P., Quiroz, A. & Velásquez, A. M. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. (pp. 61-99). Grupo de Investigación Laboratorio Internacional Universitario de Estudios Sociales. Fundación Universitaria Luis Amigó. FUNLAM. Medellín.

Gentili, P. (2000). Un zapato perdido. Cuando las miradas saben mirar. <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-de-formacion-docente-de-bella-vista/ciencias-sociales/un-zapato-perdido-p-gentili/30430657>

Gentili, P. (2000). Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. Santillana.

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, V (9), 141-153. Universidad de Colima México.

Gómez López, L. F., (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38), 29-39.

Gómez, A & Sanabria, R (2015). Las prácticas pedagógicas en niños con necesidades educativas especiales del ciclo uno de la I. E. Distrital Federico García Lorca [tesis de maestría, Universidad la gran Colombia, Bogotá]

González, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (16), pp. 135-144.

Henao, N. M. & Zuleta, A. L. (2013). “La Bitácora: Una herramienta escritural para resignificar el proceso investigativo en clave formativa” (pp. 79). [tesis de maestría Universidad de San Buenaventura]. Universidad de San Buenaventura. Medellín.

Jiménez, M., Luengo, J. J. & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de Currículum y formación de profesorado*. Universidad de Granada. Granada, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871002>

Kendall, P. (1988). *Psicología Clínica, Perspectivas Científicas y Profesionales*. México: Limusa.

Kushner, S. (2009). Recuperar lo personal. En J. I. Rivas, D. Herrera, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. (pp. 9-15). Editorial Octaedro.

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

Mascareño, A. & Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. Paradojas de la inclusión/exclusión en la tradición sociológica: Georg Simmel, Emile Durkheim, Talcott Parsons. *Revista Cepal* 116 p.p 131-146.

Mejía, A. (2012). ¿Es posible una práctica educativa? Una propuesta desde los resquicios. En Barragán, D., Gamboa, A. & Urbina, J. (2012). *Prácticas pedagógicas perspectiva teóricas*. Universidad de los Andes Colombia. (p.39). Eco ediciones (1 ed.).

Meneses, A. (2002). La conversación como interacción social. *Onomázein*, (7), 435-447.

Minota Parra, V. & Arias Correa, V. H. (2018) *Me has matado en vida Tejiendo resiliencia familiar en contextos de exclusión y diversidad*, [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia Medellín]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.

Ocampo, A. (2020). La inclusión y la educación inclusiva como proyecto de investigación. En Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva y CELEI. Reinenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia. Santiago de Chile. Fondo Editorial CELEI.

Palacio Villa, L. M. (2014). Sobre el concepto de anormalidad. Revista Electrónica Psyconex, 5(7). Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/20331>

Pinzón, Y. (2021). Competencias inclusivas y ajustes curriculares en matemáticas para estudiantes con discapacidad cognitiva de grado 6° y 7°. [Maestría en Educación. Profundización en Liderazgo y Gestión Educativa]. Colecciones digitales Uniminuto. Repositorio Universidad Uniminuto. Bogotá, Colombia.

Portilla Díaz, M. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre los y las estudiantes con discapacidad en la Universidad de los Llanos [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia Bogotá]. Biblioteca Digital Universidad Nacional de Colombia.

Quintero Herrera, P.A. (2018). Prácticas de crianza: aportes para el desarrollo infantil en los Contextos de vulnerabilidad y exclusión de niños y niñas de la fundación desayunitos [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá]. Biblioteca Digital Universidad Pontificia Javeriana Bogotá.

R.A.E. Diccionario de la lengua española, 2023. Disponible en <https://dle.rae.es/pr%C3%A1ctico>. Fecha de acceso, mayo de 2023.

Ricoeur, Paul. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora-papeles de filosofía*, (25)2, 9-22

Ripoll-Rivaldo, M (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), Venezuela. (Pp.286-304).

Rivas, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas, D. Herrera, Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. (pp. 17-31). Editorial Octaedro.

Rodrigo Mendizábal, I. F. (2017). El video como instrumento de investigación social: la antropología social como metodología. Universidad de los Hemisferios. *Razón y palabra*, vol 21, núm. 97. (pp. 601- 629). Quito-Ecuador.

Rojas, J. X. & Otero, Y. V. (2020). Inclusión y convivencia estudiantil: desafíos educativos de Paz. [Monografía para optar al título de Especialista en Educación, Cultura y Política]. Repositorio UNAD (Universidad Abierta y a Distancia). Colombia.

Roldán, D. C. (2021). Educación e inclusión: una reflexión necesaria para atender la diversidad en la Institución Educativa María Auxiliadora en el municipio de Andes Ant [trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia] biblioteca Digital Universidad de Antioquia Colombia.

Romero, R & Brunstein, S. (2012) Una aproximación al concepto de educación inclusiva desde la reflexión docente. *Multiciencias*, 12, 256-262.  
<https://www.redalyc.org/pdf/904/90431109042.pdf>

Runge, A. K. & Muñoz, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (p.78).

Sánchez Escobero, P. (2008). *Psicología Clínica*. México: Manual Moderno.  
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1335/1/S%C3%A1nchez-%20psicologia%20clinica.pdf>

Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, (1) 24. 29-54.

Schwamberger, C. & Grinberg, S. (2021). Cuerpos que importan en el patio de atrás: Precariedad y hacer escuela especial en contextos de pobreza urbana.  
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/htLPFS8ccnBRJ3jqKrrykcL/?format=pdf&lang=es>

Skliar, C. (2008). ¿Qué pretendemos con la idea de “diversidad”? ¿Qué pretende la idea de “diversidad” con nosotros? Encuentro inspectorial de equipos de gestión y conducción escolar construyendo una escuela inclusiva. <https://bit.ly/3mKUCp6>

Skliar, C. (2018). *Educar a todos y a cada uno*. Conferencia Audiovisual. Argentina. Flacso.  
<https://www.youtube/Yi3jvnHR4Dy>

Torres, A. (2021). La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo: Un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros. *Tercio Creciente* (pp. 129-141),  
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>

Trull, T. & Phares, J. (2003). *Psicología Clínica. Conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión* ((6a ed.). México: Thomson.  
[https://www.academia.edu/37918794/Trull\\_and\\_Phares\\_Psicolog%C3%ADa\\_Cl%C3%ADnica](https://www.academia.edu/37918794/Trull_and_Phares_Psicolog%C3%ADa_Cl%C3%ADnica)

Vargas Sanabria, L.A. (2020). *Experiencias de extranjería en escuelas inclusivas* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia Bogotá]. Biblioteca Digital Universidad Nacional de Colombia.

Veiga-Neto, A.; Corsini Lopes, M. (2012). La inclusión como dominación del otro por el mismo. *Pedagogía y Saberes*, (36), 57-68.<https://doi.org/10.17227/01212494.36pys57.68>.

Veiga-Neto, A. & Corcini Lopes, M. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve* (20) 121-135.

Vélez Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, 37, 95-113.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702013000100007&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702013000100007&lng=en&tlng=es).

Villa, E. (2019) “Sentir, pensar, actuar, camino del científico social”. *Fals Borda y la construcción del sujeto de la transformación*. V11 N° 2 I jul - dic 2019 I (pp 455-463) I ISSN: 2027-239 I Medellín – Colombia

Yunga Lituma, B. L. & Chalán Lozano, J. G. (2022) *Pobreza y exclusión en el ejercicio de la educación en el Ecuador, a inicios de la pandemia, una mirada desde el uso de las Tic*. [Tesis de pregrado, Universidad de la Cuenca Ecuador] Biblioteca Digital Universidad de la cuenca Ecuador.

Zapata Yepes, L., Guerra Bedoya, A. & González Mesa, J. M. (2020). “No hay nada divertido en ser Normal” una mirada a la producción de heterotopías en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

## 7. Anexos

### 7.1 Instrumento de recolección de información, taller con docentes

#### RECONSTRUYENDO NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE

Esta actividad hace parte de las estrategias de recolección de información que será aplicada a los y las participantes del ejercicio de investigación: maestros de aula que voluntariamente aceptaron la invitación a hacer parte de nuestra propuesta.

#### **MOMENTO 1. Encuadre de la actividad.**

Se inicia la actividad con la presentación de la investigadora encargada del ejercicio, quien hace mención de sus otras tres compañeras y explica a los participantes que la propuesta de investigación se está llevando a cabo de manera simultánea en otras tres instituciones; seguido de ello se explica a los participantes, que se encuentran en este espacio por haber aceptado la invitación para participar del proyecto de investigación y se les recuerda que se tuvieron en cuenta algunos criterios para su selección: ser maestros de preescolar o básica primaria, reconocer la diversidad de estudiantes en sus aulas y querer revisar sus prácticas con relación a los ejercicios de exclusión que desarrollan. A continuación, se mencionan los criterios éticos que garantizarán su comodidad y respeto por su participación en esta actividad. Uno de estos insumos es la firma de un consentimiento informado para uso de imágenes y grabaciones de su voz al contar sus experiencias; se recuerda además que se conserva el derecho al anonimato.

Luego de ello se hace referencia a nuestro objetivo que pretende *Indagar sobre las experiencias de maestros y maestras relacionadas con las prácticas de exclusión* y se explica de manera sencilla a qué se refiere este concepto de exclusión como ese punto en el que convergen la inclusión y la exclusión.

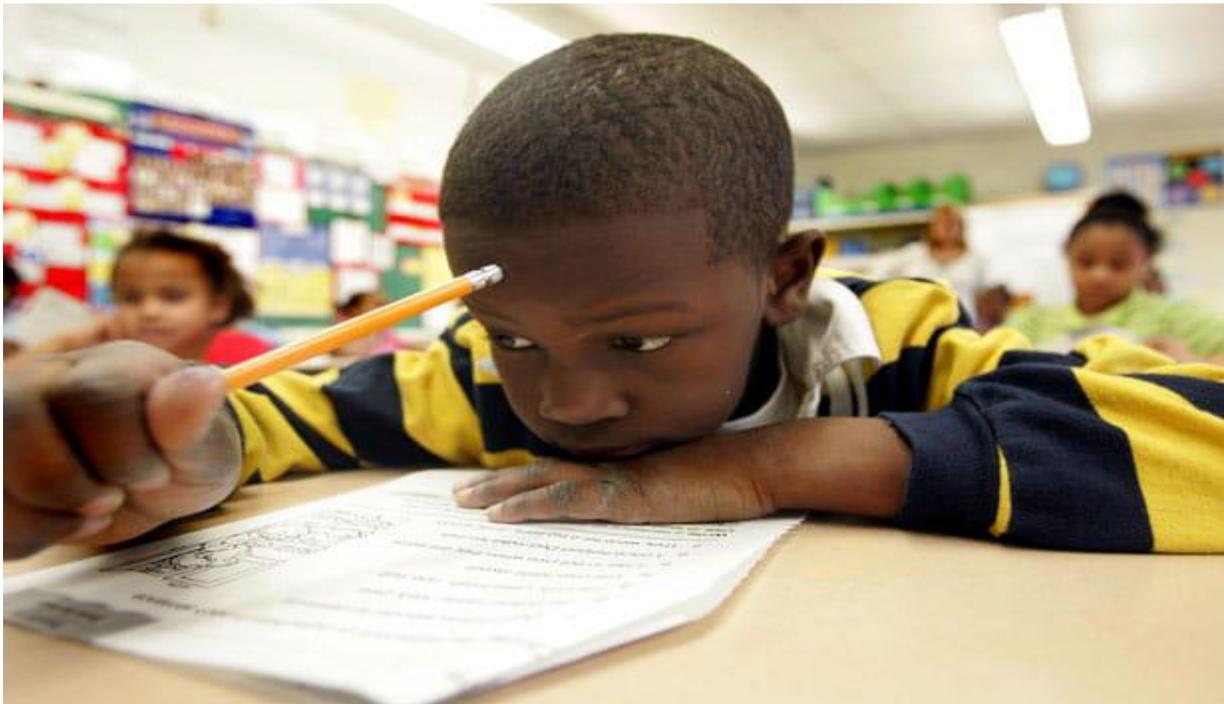
Seguidamente, se da la orientación acerca de la dinámica del ejercicio, la cual pretende ser desarrollada en un lapso de 3 horas aproximadamente. Es importante indicar que se solicita la sinceridad y transparencia en las respuestas, teniendo en cuenta que el ejercicio no tiene como objetivo emitir juicios de valor, juzgar o rotular, sino que por el contrario, pretende conocer y aprender de las experiencias de cada uno.

**MOMENTO 2. Descripción de la actividad.**

Se da inicio a la actividad dando la orientación. A través de la pantalla, se mostrarán varias imágenes de situaciones que podemos encontrar en nuestras aulas de clase. Con ellas se invita a cada participante a escribir la primera palabra en la que piensa al ver cada imagen.

Las imágenes a presentar son las siguientes:

**Imagen 1:** un niño afrodescendiente sentado en un escritorio de un salón de clase. Está apoyando su cabeza en la mano izquierda, tiene un lápiz en su mano derecha y observa una hoja de papel. Dos estudiantes al fondo parecen atentos.



**Imagen 2:** al lado izquierdo, varios estudiantes en un salón de clase. Una niña con discapacidad visual sujeta las manos de dos de sus compañeros sobre una Perkins. Los tres sonríen. Al lado derecho, se observa un pasillo, en él hay una mujer adulta que tiene su mano sobre el hombro de un niño ciego quien va a salir del lugar guiándose con su bastón.



**Imagen 3:** En un cartel se lee algunas letras; se observa a 4 estudiantes haciendo una fila. Los dos primeros son de una estatura mayor a la de los dos últimos y se presentan cabizbajos. Los dos más pequeños se ven contentos.



**Imagen 4:** se observa a tres estudiantes de comunidades ancestrales escribiendo; Sus manos y rostros presentan rasgos de pintura corporal



**Imagen 5:** se observa varios niños sentados en el piso apoyando sus cuadernos sobre sus piernas mientras escriben. Se logra ver algunos pies descalzos.



**Imagen 6:** Varios estudiantes uniformados están sentados en forma de círculo. Una mujer adulta que parece ser la maestra, hace una expresión con sus manos y su rostro mientras uno de los menores está en el centro del círculo mostrando algo a los demás.



**Imagen 7:** un árbol de tallo café. Sus ramas y el follaje lo forman manos de muchos colores.



Posteriormente, a partir de preguntas orientadoras, los participantes escribirán algunas anécdotas de su carrera docente que hayan vuelto a su memoria.

Algunas de estas preguntas son: ¿qué sentimientos le despiertan las imágenes y qué evocan?, ¿qué prácticas recuerdas que fueron significativas en aquel momento?, ¿qué caracteriza tu práctica? ¿Cuál ha sido el mayor reto o desafío relacionado con los procesos de inclusión? ¿En qué momento te has sentido un maestro inclusivo? ¿En qué momentos te has sentido un maestro excluyente?

### **MOMENTO 3. Socialización y conversatorio.**

Una vez realizado el ejercicio individual en relación con las imágenes y las prácticas docentes, nos reuniremos en mesa redonda, allí se genera conversatorio en torno a la imagen que más les cautivó y el porqué, qué palabra suscitó en ellos, esta podría realizarse de manera ordenada, imagen por imagen o en forma aleatoria según se presente el ambiente de participación. De este mismo modo se permitirá hablar de las experiencias o prácticas.

Algunas de las preguntas orientadoras para este momento de la actividad son:

¿Qué se ve en las imágenes?

¿Qué callan las imágenes?

¿Qué se ve en las imágenes de la propia cotidianidad?

¿Qué es lo que más aparece?

NOTA: la participación de un docente abrirá la conversación para que otros compartan sus propios relatos, la socialización se irá desarrollando en la medida que los aportes de todos vayan motivando el conversatorio.

## **7.2 Instrumento de recolección de información, taller con estudiantes**

### **Explorando las experiencias escolares**

Esta actividad hace parte de las estrategias de recolección de información que será aplicada a un grupo de participantes del ejercicio de investigación: niños y niñas de las instituciones educativas Raquel Jaramillo, Barrio París, Hernán Toro Agudelo y Técnico Agropecuario en salud de Sonsón, C.E.R. Brasilal.

Los estudiantes y sus acudientes firmarán con anterioridad el consentimiento informado para participar de este ejercicio.

**Objetivo:** Tejer la narrativa de maestros y maestras con las experiencias de estudiantes relacionadas con las prácticas excluyentes.

**Tiempo estimado:** 2 horas

**Participantes:** estudiantes de cada institución educativa caracterizados por su discapacidad, pertenencia étnica (afrodescendientes e indígenas), por ser extranjeros o población migrante o que dada su diversidad y dificultades académicas y disciplinarias, pueden ser objeto de discriminación. Estos participantes fueron elegidos en diálogo con los docentes de los diferentes grados de primaria, quienes luego de observar el comportamiento y algunas actitudes en clase, recomendaron algunos nombres por ser considerados estudiantes problemáticos para ellos. También se tuvo en cuenta la solicitud de algunos coordinadores, quienes sugirieron realizar el ejercicio con niñas y niños que han presentado dificultades disciplinarias durante el año escolar.

### **Momento # 1. Encuadre**

Se inicia la actividad con la presentación de la docente, se explica a los niños y niñas que este ejercicio hace parte de una investigación que estamos realizando 4 maestras de 4 instituciones de diferentes lugares, con la que pretendemos identificar las prácticas excluyentes de los maestros y maestras y que su participación en este taller consiste en contarnos sus experiencias en la escuela, situaciones en las que se hayan sentido excluidos o por el contrario, incluidos, momentos que disfrutaron y valoran y otros que no son de su agrado.

Se explica además, que en esta actividad no estarán presentes sus profesores y que lo que hagan y digan será absolutamente confidencial, nadie más lo sabrá para que sientan la confianza de expresar lo que piensan y sienten. Finalmente se informa que durante el taller se tomarán fotos, videos y se grabará la voz de quienes hayan autorizado, pero que estas no serán publicadas ni se mostrarán a nadie que no esté involucrado en el proyecto.

### **Momento # 2. Motivación**

Se mostrará a los niños y niñas el video “no quiero ir a la escuela”. Este trata de un conejo llamado Simón que tiene miedo de ir a la escuela por primera vez. Aunque le hablan muy bien de este lugar y los papás le animan, él no quiere ir y se niega; muy triste asiste en compañía de su padre. Allí el conejito conoce varios amigos y hacen tantas cosas divertidas juntos, que al fin dice que ya no se quiere ir del colegio.

[https://www.youtube.com/watch?v=qZk\\_oZ0td50](https://www.youtube.com/watch?v=qZk_oZ0td50)

**A partir de este cuento, se realizará un conversatorio. Se preguntará a los participantes:**

¿Recuerdas alguna maestra como la de Simón?

¿Te has sentido alguna vez como Simón?

¿Te gusta venir al colegio?

¿Te sientes acogido y reconocido en el colegio?

¿Qué es lo que más te asusta o molesta de asistir al colegio?

¿Tienes con quien compartir en el salón y en los descansos?

¿Qué te gusta hacer con tus amigos?

A continuación, se dará una hoja de block a cada estudiante, se doblará por la mitad; en una mitad se dibujará lo que le gusta de la escuela y de las clases y en la otra mitad lo que no.

Luego se comparten los dibujos y de manera voluntaria, algunos explicarán lo que hicieron.

### **Momento # 3. Reflexión y creación**

A continuación, las docentes crearán con los estudiantes un mural utilizando papel bond, papel Kraft, adhesivos de colores y vinilos; este será ubicado en una de las paredes del lugar donde realizaremos la actividad.

Se dispondrá de papeles de colores donde cada uno de los estudiantes dará respuesta a las preguntas realizadas por la docente y luego las pegará en el mural. La forma de responder puede variar entre dibujos, palabras y frases más elaboradas. En forma de conversatorio se irán expresando una a una las siguientes preguntas:

¿Cuál es la clase que más te gusta, por qué?

De lo que hacen en las clases, ¿qué te gusta? ¿qué disfrutas?

¿Qué no te gusta hacer en clase?

¿Como te gusta que te evalúen y cómo te evalúa tu profe?

¿Te has sentido ignorado alguna vez?

¿Quién te ha ignorado?

¿Qué ha hecho tu profe para que se mejore la situación con el que te ignora?

A partir de las respuestas de los estudiantes pueden surgir nuevas preguntas que serán plasmadas también en el mural con sus respectivas respuestas.

#### **Momento # 4. Socialización y cierre**

Observando el mural ya elaborado, llenos de dibujo, color y palabras, cada estudiante dirá en voz alta lo que sintió con este ejercicio, respondiendo de manera voluntaria a preguntas como:

¿Qué sentimientos despertó esta actividad?

¿Participarías en otro taller?

¿Qué le gustaría que cambiara para sentirse más feliz y motivado para asistir al colegio?

¿Invitaría a otros compañeros a participar?

### **7.3 instrumentos de recolección de información, entrevista a docentes**

#### Entrevista a docentes

La presente entrevista tiene como propósito indagar la experiencia de maestros y maestras relacionada con las prácticas pedagógicas excluyentes. Además permitirá identificar las concepciones e ideas que se tienen en torno a la inclusión y la diversidad en las aulas de clase.

#### **Presentación**

1. ¿Cuál es su nombre y su formación académica?
2. Cuéntenos un poco acerca de su experiencia como docente, ¿hace cuánto ejerce esta profesión?, ¿en qué lugares ha trabajado? ¿qué tipo de población ha atendido?

#### **Trayectos vitales y profesionales relacionados con la exclusión**

3. En relación con los estudiantes que ha atendido, cuéntenos una experiencia de alguno que recuerda especialmente porque significó un reto para su labor. Evoca cómo fue el primer día de ese encuentro, cómo fue esa relación maestro-alumno, maestro-familia, familia-alumno; como lo recibieron sus compañeros de clase, como fue su encuentro con la comunidad educativa en general, qué estrategias al interior del aula empleó, como fue ese pasar de los días con ese estudiante y con usted mismo (a); en cuanto a los objetivos y competencias académicas qué resultados obtuvo y cómo fue ese proceso de finalización y cierre de año escolar, para el estudiante, sus compañeros, la familia y para usted.
4. Hoy en día en las aulas encontramos una gran diversidad de estudiantes: con ritmos de aprendizaje variados, con discapacidad, múltiples diagnósticos, diferentes culturas por su lugar de procedencia, carencia de pautas de crianza, entre otros. ¿Que ha representado esta situación para usted?
5. ¿Qué percepción tiene frente al currículo con relación a la atención de la población diversa en el aula?
6. ¿Qué cambios ha realizado en el currículo para favorecer la inclusión? Cuéntenos los resultados que han generado estas modificaciones.
7. ¿Cuál es su postura frente a las políticas de educación inclusiva que constantemente aparecen en el entorno escolar?
8. ¿Qué herramientas considera que debe tener un docente para atender a esta población diversa?

9. ¿Qué estrategias y acciones implementa en sus clases para atender a estudiantes con características tan diversas?
10. ¿Cómo desarrolla el proceso evaluativo de los estudiantes con características diversas?
11. Nárranos una experiencia en la que se haya sentido una maestra inclusiva o un maestro inclusivo.
12. ¿Cuáles de las acciones que realiza en su aula de clase considera que pueden estar promoviendo la exclusión de los estudiantes?

### **Experiencias de formación relacionadas con la educación inclusiva**

13. ¿Cómo se ha formado para atender los desafíos de la educación inclusiva?
14. Con relación a la formación para la educación inclusiva, ¿qué vacíos o carencias encuentra para su desempeño?
15. Nárrenos una anécdota o situación en la que haya sentido la necesidad de buscar apoyo, información, estrategias y recursos diferentes, para poder brindar una educación de calidad a algún estudiante.

### **Desafíos y retos relacionados con la educación inclusiva**

16. ¿Cómo se imagina una escuela realmente inclusiva?
17. ¿Qué consideras que hace falta para llegar a ese fin, es decir, cuáles son las barreras o los obstáculos que dificultan la inclusión en la escuela?
18. ¿Cuáles son los facilitadores o fortalezas que encuentra en este camino hacia la educación inclusiva?
19. Si pudiera dar una recomendación clara a otros docentes de cómo lograr la inclusión en el aula, ¿cuál sería?

### 7.4 Instrumento de registro, formato de bitácora

Fecha:	Reflexiones en torno a la sesión
Sesión # _____	<p>Aquí se realiza una descripción de las impresiones con relación al ambiente del taller, lo que llamó más su atención, como fue el interés mostrado durante el ejercicio, y la didáctica empleada. Escriba las observaciones o aspectos que deban tenerse en cuenta para la siguiente sesión.</p> <p>Incluir preguntas que sirvan de análisis directo del proyecto, es decir que la bitácora nos vincule con el proyecto.</p>
Propósito de la sesión:	
Agenda:	
Participantes:	
Logros de la sesión:	
Dificultades de la sesión:	
Comentarios, dudas, etc.:	

### **7.5 Técnicas de análisis: matriz de Isotopías Experiencias de maestros y maestras**

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1I8ePGMJAfnpwEzRsJrPnxumDOawYvEtE/edit?usp=sharing&oid=107047836729818514082&rtpof=true&sd=true>

### **7.6 Técnicas de análisis: Matriz de Isotopías Experiencias de estudiantes**

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ofY1ArsSf18DJ7ijhUmw\\_A5ZOXBrcxtS/edit?usp=sharing&oid=107047836729818514082&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ofY1ArsSf18DJ7ijhUmw_A5ZOXBrcxtS/edit?usp=sharing&oid=107047836729818514082&rtpof=true&sd=true)

### **7.7 Video de invitación a participar de la propuesta**

[https://drive.google.com/file/d/1DcjTkeIZmmVF220b4EsSDtHi-N3r\\_uMN/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1DcjTkeIZmmVF220b4EsSDtHi-N3r_uMN/view?usp=sharing)

### **7.8 Consentimientos informados**

<https://docs.google.com/document/d/1bYUBcjtAc3tny3mfEc6Rv03Yd4Zsterb/edit?usp=sharing&oid=107047836729818514082&rtpof=true&sd=true>