



**Entre crisálidas y vuelos: la transformación de la subjetividad del docente en el encuentro
con la inclusión y sus posibilidades pedagógicas**

Luisa Fernanda Molina González

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Literatura y Lengua Castellana

Asesora

María Alexandra Villa Urrego, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2026



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita

(Molina González, 2026)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Molina González, L. F. (2026). *Entre crisálidas y vuelos: la transformación de la subjetividad del docente en el encuentro con la inclusión y sus posibilidades pedagógicas* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

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.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Dedicatoria

Dedicado a los profes, porque así es como nos llaman y así es como habitamos la escuela.

A quienes madrugamos cada día con la esperanza (esa que nunca se pierde del todo) de tocar mentes y volver los corazones un poco más humanos. A quienes entramos al aula creyendo, una y otra vez, que educar sigue siendo un acto de fe en el otro y en el mundo. Que no nos falte el aliento para seguir intentándolo, aun cuando el cansancio pese en el cuerpo, el estrés nos nuble la mirada y los formatos reglamentarios nos roben el tiempo que quisiéramos dedicar a escuchar, a crear, a estar presentes. Aun cuando la burocracia se interponga entre la vocación y el deseo, y la escuela parezca olvidar que enseñar es, antes que nada, un encuentro humano.

A los profes creativos, alegres, llenos de ideas nuevas; a quienes sonríen mientras por dentro cargan dudas, preguntas y el silencio del agotamiento. A quienes se preguntan, muchas veces en soledad, si vale la pena seguir, y aun así regresan al aula con la convicción de que cada gesto, cada palabra, cada intento cuenta. A los profes que lloran de cansancio, pero también de emoción; a quienes resisten desde la ternura, la imaginación y la palabra; a quienes creen que la educación puede ser un espacio de cuidado, de justicia y de posibilidad. Este trabajo es para ustedes, porque en sus historias, en sus luchas cotidianas y en su persistencia silenciosa, se teje el sentido profundo de ser maestro.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Agradecimientos

Agradezco a los tropiezos y a las dificultades que me acompañaron en este proceso, a esos momentos en los que el cansancio y la incertidumbre me obligaron a detenerme y volver a empezar. Lejos de ser solo obstáculos, estas experiencias se convirtieron en aprendizajes que me exigieron resistencia, reflexión y la capacidad de reinventarme sin renunciar al camino emprendido. La necesidad de persistir, de asumir retos y de reconocer mis propias capacidades ha sido un motor constante a lo largo de este recorrido y no desde la búsqueda de reconocimiento, sino desde el deseo de afirmar lo construido y de otorgar sentido a cada paso dado, incluso en medio de las dudas y las exigencias que atravesaron mi proceso formativo.

En este trayecto han estado presentes otras personas cuyo acompañamiento ha sido fundamental.

A quienes, desde la cercanía, ofrecieron apoyo, escucha y ánimo en los momentos más complejos, gracias. Su presencia hizo posible sostenerme en el proceso cuando las fuerzas parecían insuficientes. A mis amigas, por el acompañamiento constante y por recordarme, en los momentos necesarios, el valor de seguir adelante, gracias. A mis hijos, por caminar a mi lado y acompañarme en este proceso con paciencia y comprensión, gracias. A quienes ya no están y dejaron aprendizajes desde la ausencia, gracias. A quienes me siguen acompañando desde otros lugares, incluso más allá de lo visible, gracias. Al universo que me permite reconocer en lo cotidiano el sol, el canto de los pájaros, el viento y el agua como recordatorios de movimiento y continuidad, gracias. Este trabajo se inscribe en ese andar persistente que, aun desde el cansancio, sigue apostando por la educación como un acto profundamente humano. Como tantos profes, continúo entrando al aula con disposición y compromiso, convencida de que, incluso en la fragilidad, sigue siendo posible abrir preguntas, sembrar posibilidades y otorgar sentido a lo vivido.



Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
A modo de introducción	11
Capítulo 1. Crisálida: el origen de la pregunta	14
1. 14	
2. 16	
3. 20	
Contexto internacional	19
Contexto nacional	22
Contexto local	25
4. 29	
5. 33	
Objetivo general	30
Objetivos específicos	30
Capítulo 2. Alas de teoría: miradas sobre la inclusión y la subjetividad	31
6. 35	
Inclusión educativa: una experiencia que transforma al maestro	31
Subjetividad del maestro: experiencia y narración como posibilidad de transformación	34
Capítulo 3. Tejer el capullo: metodología narrativa	37
7. 42	
Tipo de investigación y alcance	37
Los docentes participantes: voces y trayectorias en contextos de inclusión	40
Alas que se preparan: instrumentos para habitar la experiencia	42



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

El taller “Voces de maestros para maestros: un saber que teje saberes”	42
Voces que despliegan el vuelo: la entrevista como encuentro con la experiencia	45
Escribir para desplegar alas: la narrativa autobiográfica como espacio de transformación.	46
Fases de la investigación	49
Consideraciones éticas en el tratamiento de las narraciones docentes	49
Capítulo 4. Horizontes de vuelo: voces y transformaciones	51
8. 58	
Analizando la información: tejiendo saberes y experiencias	51
Las voces que se transforman: subjetividad docente en experiencias de inclusión educativa	52
Narrativas de inclusión: entre la incertidumbre, la tensión y el aprendizaje	53
Subjetividad docente: experiencia, emoción y transformación	55
Sentidos pedagógicos: resignificar la enseñanza desde la inclusión	56
Orientaciones pedagógicas emergentes desde la experiencia docente	57
9. 70	
La Inclusión como Experiencia Tensionante: Entre el Discurso y la Realidad	63
La Subjetividad Docente como Construcción Relacional y en Transformación	63
La Inclusión como Posibilidad de Resignificación Pedagógica	64
Aportes de la Investigación	65
10. 72	
11. 74	
Referencias	67



Lista de figuras

Ilustración 1	14
Ilustración 2	41
Ilustración 3	42
Ilustración 4	45
Ilustración 5	46
Ilustración 6	53
Ilustración 7	54
Ilustración 8	61
Ilustración	64

Lista de tablas

Tabla 1	49
----------------	----



Siglas, acrónimos y abreviaturas



Resumen

Este trabajo explora la transformación de la subjetividad docente en el marco de la inclusión educativa, entendida no solo como mandato normativo sino como experiencia que interpela el ser del maestro. Su objetivo principal busca comprender, desde un enfoque narrativo, cómo los docentes construyen y resignifican su subjetividad a partir de sus vivencias en aulas diversas, así como los sentidos pedagógicos que emergen de estas experiencias. Metodológicamente, se inscribe en un enfoque cualitativo con método narrativo. Participan ocho docentes de un contexto escolar en Medellín, cuyas experiencias se recogen mediante talleres reflexivos, entrevistas semiestructuradas y narrativas autobiográficas. Este enfoque privilegia la voz del maestro como fuente de conocimiento, permitiendo acceder a sus emociones, tensiones y procesos de significado.

Los resultados evidencian que la inclusión genera tensiones entre el discurso institucional y la realidad del aula, produciendo sentimientos de incertidumbre, sobrecarga y cuestionamiento. Sin embargo, también posibilita aprendizajes, creatividad pedagógica y resignificación de la práctica docente. La subjetividad emerge como un proceso dinámico, atravesado por la experiencia, la emoción y la reflexión narrativa. Se concluye que la inclusión no solo transforma al estudiante, sino profundamente al docente, quien reconfigura su identidad profesional en medio de desafíos y posibilidades. De igual modo, se destaca la necesidad de reconocer la voz del maestro como clave para construir prácticas pedagógicas más humanas, sensibles y coherentes con la diversidad.

Palabras clave: Diversidad e inclusión, subjetividad docente, experiencia, narrativas.

Abstract

This study examines the transformation of teacher subjectivity within the framework of inclusive education, understood not merely as a regulatory mandate but as an experience that profoundly interrogates about the being of the teacher. Its primary objective is to understand, from a narrative perspective, how teachers construct and resignify their subjectivity through their lived experiences in diverse classrooms, as well as the pedagogical meanings that emerge from these experiences. Methodologically, the study is based on a qualitative approach employing a narrative method. Eight teachers from a school context in Medellín participated, with their experiences collected through reflective workshops, semistructured interviews, and autobiographical narratives. This approach shows the teacher's voice as a source of knowledge, enabling access to their emotions, tensions, and processes of meaning making.

The findings reveal that inclusion generates tensions between institutional discourse and classroom realities, producing feelings of uncertainty, overload, and critical questioning. However, it also promotes learning, pedagogical creativity, and the resignification of teaching practice. Subjectivity emerges as a dynamic process shaped by experience, emotion, and narrative reflection. It is concluded that inclusion not only transforms students but also profoundly reshapes teachers, who reconfigure their professional identities among challenges and possibilities. Likewise, the study highlights the need to recognize the teacher's voice as essential for the development of more humane, sensitive, and diversity responsive pedagogical practices.

Keywords: Diversity, inclusion, teacher subjectivity, experience and narratives



A modo de introducción

Entre crisálidas y vuelos. Volar para irse, volar para quedarse, volar para moverse o para sostenerse. Volar para ser libre o prisionero. Volar como la meta de toda la transformación de un proceso largo y preciso, atravesado por varias etapas y cada una de ellas con un sentido necesario para avanzar, para continuar, pues no habría transformación sin movimiento, sin cambio. Para la mariposa cada cambio es necesario para nutrirse, fortalecerse, crecer y ser más fuerte, de modo que al final sorprende a todos con su vida, llena de colores diversos, con su tamaño, con su vaivén en el aire, y el cielo le queda pequeño para emprender su gran vuelo.

Esa mariposa, también soy yo, quien les habla, no solo desde el rol como investigadora, sino también como maestra, como ser humano, sensible, permeada por una historia, unos saberes y experiencias que me han llevado hoy a pensar, indagar y construir esta propuesta investigativa. Un viaje que parte de la voz del maestro como semilla de reflexión y cambio, así como la oruga que se resguarda en su crisálida para iniciar un proceso de transformación, así mismo el maestro en su encuentro con la diversidad se desafía, conmueve y transforma, guardando en su experiencia las huellas de los encuentros, cada voz, cada relato, cada emoción compartida que se convierte en un testimonio, pues como maestros no solo enseñamos, también nos transformamos en el acto de enseñar. Así que, bienvenidos y bienvenidas, a recorrer los pasos de este maravilloso camino de transformación, un trabajo que busca narrar esas voces, comprender cómo la experiencia con la inclusión abre caminos de vuelo y cómo, en ese proceso, el maestro se convierte en protagonista de su propia metamorfosis pedagógica y humana.

En este tejido vivo, la subjetividad se reconfigura constantemente entre tensiones y aprendizajes, entre retos y posibilidades, que emergen en el encuentro con la inclusión, desplegando alas que nos conducen hacia nuevas formas de ser y de enseñar, que según Nussbaum (2008) “imprimen a nuestras vidas un carácter irregular, incierto y proclive a los vaivenes” (p. 21). En este sentido, la investigación no busca medir ni cuantificar, sino escuchar y narrar las experiencias que derivan de la interacción con la inclusión educativa. La voz de los y las docentes se convierte en el centro, porque es allí donde se gestan los cambios más profundos, en la manera



en que interpreta la inclusión, en cómo la viven y en cómo la convierten en posibilidad pedagógica. La inclusión, entonces, no solo transforma al estudiante, sino también al maestro, que se descubre vulnerable, creativo y en constante metamorfosis. Así, entre crisálidas y vuelos, se revela la importancia de escuchar la voz del maestro, porque en ella habita la clave para comprender cómo la educación puede transformarse en un acto profundamente humano, sensible y diverso.

Este trabajo se organiza en cuatro capítulos que entrelazan teoría y práctica, construyendo una narrativa que revela los hallazgos y reflexiones surgidos a lo largo del recorrido investigativo. En el capítulo 1 Crisálida: el origen de la pregunta, partimos de que, toda crisálida guarda un misterio, el inicio de una transformación que aún no se revela. Así también, la voz del maestro guarda preguntas, dudas y certezas que nacen en el encuentro con la diversidad. Encontraremos el porqué de esta iniciativa y el problema que surge a partir de ella, continuando con un rastreo de antecedentes que permitieron dar una luz y complementar algunas ideas para continuar con el proceso, al igual que los objetivos que permitieron trazar una ruta, un horizonte que acompañado de la justificación logran nutrir el inicio de este proceso de transformación.

En el capítulo 2 Alas de teoría: miradas sobre inclusión y subjetividad, entendemos que las alas no nacen de la nada, se tejen con lecturas, teorías y voces que nos permiten comprender la diversidad. En este vuelo, la inclusión se convierte en un horizonte que interpela la subjetividad del maestro. Encontramos miradas hacia la comprensión de la inclusión en la que se integran las voces de diferentes autores, que dieron claridad no sólo sobre el concepto sino sobre su aplicabilidad en la vida cotidiana de los y las maestras que habitan las aulas y las escuelas y se enfrentan a múltiples situaciones que movilizan más allá del hacer. Por su parte, en el capítulo 3 Tejer el capullo: metodología narrativa, encontramos el capullo como un espacio de espera y de creación, donde la transformación se gesta en silencio. Así también, la metodología narrativa se convierte en un lugar para escuchar y recoger la voz del maestro, para comprender su metamorfosis en el encuentro con la inclusión y la diversidad. Se presenta la metodología que permitió un acercamiento a los maestros y a la escuela como un lugar que brinda las posibilidades y da apertura a los procesos de inclusión.

Por último, en el capítulo 4 Horizontes de vuelo: Voces y transformaciones, vemos cómo el vuelo revela lo que la crisálida guardaba en secreto: la transformación. En las narrativas de los maestros, emergen los retos y las posibilidades que la inclusión trae consigo, mostrando cómo el ser docente se reinventa en cada encuentro. En este capítulo se organiza el análisis en dos ejes: retos y posibilidades. Además, se concluye que la inclusión no solo transforma al estudiante, sino también al maestro, y se plantea cómo estas voces pueden abrir caminos hacia una educación más humana, sensible y diversa.

Capítulo 1. Crisálida: el origen de la pregunta

1. Contextualización: el lugar donde nace esta historia

Ilustración 1

Foto colegio Alfred Binet



Hablar del colegio Alfred Binet va más allá de describir una estructura física ubicada en el barrio Buenos Aires de la ciudad de Medellín, donde el ingreso compartido con la Institución Educativa Madre Laura conduce a un recorrido en el que el entorno natural acompaña el tránsito cotidiano de toda la comunidad educativa. El canto de los pájaros, el movimiento del viento entre los árboles y la presencia de jardines con suculentas y flores configuran un paisaje que invita a la calma y a la contemplación. Al avanzar, aparece el Alfred Binet, una institución de carácter privado cuya infraestructura, aunque pequeña, se expande simbólicamente en la riqueza artística, creativa y humana que se despliega en sus aulas.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

El colegio se caracteriza por el énfasis en la educación artística y cultural, la inclusión educativa y la profundización en el idioma de inglés, articulados desde un modelo sistémico y una política de inclusión que atraviesa todas las áreas de enseñanza, con el objetivo de fortalecer procesos pedagógicos y situaciones experienciales y transdisciplinares que posibiliten el desarrollo humano y por ende la orientación adecuada de los proyectos de vida a toda la comunidad.

A partir de la revisión de los documentos rectores, la inclusión en el colegio no se concibe como una acción aislada ni como una respuesta puntual a ciertas poblaciones, sino como una cultura institucional que atraviesa todas las áreas de enseñanza y los distintos proyectos misionales, así pues, la inclusión se entiende como la capacidad de potenciar el aprendizaje desde la diversidad cognitiva, física y pluricultural, reconociendo que todos los estudiantes requieren apoyos y/o flexibilizaciones que garanticen el desarrollo de una vida digna, la participación y el aprendizaje significativo.

Esta concepción de inclusión se materializa en acciones concretas que valoran la diversidad humana, flexibilizan el currículo, adecuan los ambientes y contenidos de aprendizaje y minimizan las barreras que dificultan la participación. Programas institucionales como AMOR (Apoyos que Mejoran Oportunamente Rupturas y Barreras para el Aprendizaje) evidencian una apuesta por acompañar a los estudiantes desde sus particularidades, al tiempo que interpelan de manera directa la práctica docente, exigiendo procesos constantes de reflexión, adaptación y creación pedagógica.

El tiempo compartido con los docentes del colegio permitió un acercamiento progresivo no solo a los espacios formales de clase, sino también a los lugares donde la vida escolar acontece de manera cotidiana, las conversaciones en los corredores, encuentros durante los descansos y diálogos espontáneos, abrieron la posibilidad de escuchar sus percepciones sobre la realidad que enfrentan día a día en aulas diversas. En estos intercambios surgieron relatos cargados de experiencia, muchas veces invisibles para quienes no habitan una institución que se piensa la inclusión como práctica viva y no únicamente como mandato normativo.

Este paso por el colegio Alfred Binet fue un espacio que generó cercanía y confianza, en el que fue posible vernos unos a otros como sujetos atravesados por experiencias diversas, personales



y profesionales que nos llevaron a elegir el oficio de enseñar. En sus narraciones aparece, de manera recurrente, la memoria de haber sido también diferentes en algún momento de sus trayectorias, y el deseo de que la escuela pueda ser un lugar donde esas diferencias no sean motivo de exclusión, sino de aprendizaje compartido.

Así, el Colegio Alfred Binet se constituye en un territorio narrativo donde las prácticas pedagógicas y experiencias humanas no sólo orientan el proyecto educativo, sino que atraviesa la subjetividad de los docentes, desafiándolos y transformándolos en su quehacer cotidiano, allí no solo se dio lugar al desarrollo metodológico de la investigación, sino que posibilitó un acercamiento sensible a las voces docentes, permitiendo comprender cómo la inclusión y la atención a la diversidad se viven, se sienten y se resignifican en la cotidianidad escolar.

2. Planteamiento del problema: La inclusión entre el deber ser y el no saber cómo

¡Hola!, me dije al mirarme frente al espejo, cuando después de muchos años regresaban a mi memoria episodios de la niñez en la escuela. Algunos recuerdos aparecían borrosos, difuminados, imposibles de precisar; otros, en cambio, se mantenían nítidos y se convirtieron en la razón por la cual este trabajo cobra sentido. Surge de allí el deseo de que las voces, las miradas y las percepciones de los docentes no solo sean escuchadas, sino también reconocidas como experiencias que los transforman y que otorgan nuevos significados a la práctica pedagógica. En esas vivencias cotidianas se revelan retos y posibilidades para el trabajo con población diversa.

De pequeña solía ser catalogada como una niña inquieta, aquella que se levantaba constantemente del puesto, que hablaba hasta con los cuadernos y que inventaba conversaciones en su mente. En aquel entonces me era fácil desconectarme de las clases que percibía aburridas o sin interés, lo que generaba constantemente llamados de atención poco amables. En ocasiones, la maestra me halaba de las orejas frente a mis compañeros por todo el salón o me retiraban del aula para poder continuar con la clase, pues consideraba que yo interfería con su desarrollo.



Al finalizar el grado cuarto me sumé al club de los repitentes¹, y, al año siguiente, como ya conocía los contenidos y terminaba rápido las actividades, me convertí en “la niña de los mandados” (llevar razones, entregar papeles, sacar fotocopias). Después de esta experiencia nunca más repetí un año escolar y logré emocionalmente dejar de sentir frustración y rabia, emociones que hoy en día he visto reflejadas en muchos de los estudiantes que han llegado a mis aulas, o con quienes he tenido la oportunidad de compartir.

Lo anterior, marcó mi historia y de hecho mi proceso como profesional, pues siempre quedó en mí, la inquietud por aquellos niños que como yo, simplemente no encajan en el aula, ni en un sistema educativa que los quiere “normales”, y que respondan a las exigencias y estándares que el modelo educativo requiere.

En las últimas décadas, el paradigma de la educación inclusiva ha transitado desde una discusión periférica hacia el centro de las agendas globales. Organismos internacionales como la UNESCO han impulsado acuerdos que promueven la "escuela para todos", consolidando un marco jurídico que, en el contexto colombiano, encuentra su máxima expresión en la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017. Estas normativas reglamentan la atención educativa a la población con discapacidad, exigiendo a las instituciones la adecuación de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y currículos. No obstante, tras esta arquitectura legal, emerge una pregunta que interpela directamente la práctica pedagógica: ¿están las instituciones y sus actores realmente preparados para encarnar estos cambios, o se trata de una inclusión meramente nominal?

En la realidad cotidiana, se evidencia una brecha profunda entre la prescripción normativa y la realidad escolar. Los decretos proponen condiciones ideales -ajustes en la planta física, personal de apoyo permanente y capacitación continua- que contrastan con aulas sobrepobladas, infraestructuras con barreras de movilidad y apoyos profesionales intermitentes. En este escenario,

¹ En América [estudiante] que vuelve a matricularse en un mismo curso o en una misma asignatura por no haberlos aprobado en el período regular.

el docente se convierte en el principal garante del proceso, intentando transformar su práctica desde la voluntad individual más que desde el soporte institucional.

Esta desconexión genera, lo que una de las docentes en el marco de uno de los talleres de maestros, describe con lucidez: “el aula se ha convertido en un laboratorio en el que estamos continuamente inventando [...] porque la teoría y las normas se quedan cortas ante nuestra realidad”. Esta experimentación constante, lejos de ser un ejercicio pedagógico ideal, surge muchas veces de la urgencia y la impotencia. Como señalan Echeita y Duk (2008), la preocupación por la inclusión nace de los altos niveles de exclusión y desigualdad, pero cuando el docente carece de herramientas, esa preocupación se transforma en un peso subjetivo que expresa en sentimientos de sobrecarga, incertidumbre y responsabilidad individualizada. Este peso no es solo emocional, sino también pedagógico, pues pone al docente como principal garante del proceso inclusivo, agotando su capacidad de respuesta en la medida en que debe atender simultáneamente las demandas normativas, las necesidades de los estudiantes y las exigencias del currículo.

En este sentido, Skliar (2017) advierte sobre los “laberintos de los nombres y los saberes inventados” (p. 24), adquiere relevancia, al señalar el riesgo de que la inclusión se diluya en una maraña burocrática de diagnósticos, formatos y categorías que poco dialogan con la experiencia viva del aula. Esta situación resulta significativa para los docentes de lengua y literatura, cuya práctica se sostiene en la palabra, el lenguaje y en el encuentro con la alteridad que, para el docente, la inclusión no solo interpela estrategias didácticas, sino también el modo en que se reconoce y acoge la voz del otro. Sin embargo, el afán por cumplir con competencias académicas en una sociedad hiperdemandante entra en tensión con la realidad de los estudiantes que requiere otros tiempos, otros lenguajes y otras formas de significar el aprendizaje. La problemática, por tanto, no es solo técnica sino subjetiva. Siguiendo a Calvo (2013), el éxito de la inclusión depende de las creencias, percepciones y expectativas que el maestro deposita en sus estudiantes. No obstante, aunque no es la única responsable, la formación universitaria actual a menudo disonante con la complejidad del aula deja al maestro en un estado de vulnerabilidad pedagógica. Como afirma Vaillant (2009, en Calvo, 2013, p. 6), aunque la formación docente es una prioridad política, en la práctica sigue siendo una tarea pendiente que genera apatía y miedo.



Existe, además, una crisis de sentido sobre el concepto mismo de inclusión. Duk y Murillo (2016) advierten que el término corre el riesgo de convertirse en una “moda internacional” (p. 11) vacía de coherencia. Esta falta de unificación semántica y práctica deriva en que el maestro enseñe no solo con su saber disciplinar, sino también con su historia de vida, sus miedos y sus prejuicios. El maestro enseña con lo que es, y si ese ser está atravesado por la angustia de no saber cómo atender a estudiantes con diferentes diagnósticos, el proceso de inclusión se fractura. Ante este panorama, surge la necesidad de comprender la subjetividad de los docentes. No basta con analizar decretos, leyes o infraestructuras; es imperativo indagar en el sentir de éstos que, entre textos, intentan tejer historias en medio de la incertidumbre. Mientras las políticas públicas y la normatividad insisten en la obligatoriedad de la inclusión y en la construcción de una “escuela para todos”, los discursos que encarnan los docentes revelan otra realidad; frustración, duda, miedo, agotamiento, pero también creatividad y esperanza. En ese contraste se abre un espacio de tensión que no puede ser ignorado, pues allí se juega la verdadera posibilidad de la inclusión.

Los docentes, más allá del cumplimiento de la norma y de los lineamientos institucionales, ejercen su práctica pedagógica desde su ser, desde sus emociones, creencias y experiencias construidas. En este sentido, el encuentro con la inclusión educativa no se reduce a la aplicación de ajustes o estrategias pedagógicas, sino que se constituye en una experiencia que interpela y transforma la subjetividad docente. La obligatoriedad institucional de la inclusión se enfrenta así a la vivencia humana del aula, generando tensiones, cuestionamientos y búsquedas que atraviesan el oficio de enseñar. Es en esta intersección entre lo normativo y lo vivido donde emergen preguntas sobre el sentido de la educación inclusiva y sobre el lugar del maestro en dicho proceso, por ello, esta investigación se propone abordar la siguiente pregunta: ¿cómo se transforma la subjetividad del docente en el encuentro con la inclusión educativa y qué posibilidades emergen de esta experiencia para su práctica pedagógica? Desde la narración de experiencias docentes, esta pregunta no solo orienta el camino investigativo, sino que responde a la necesidad de dar voz a los maestros y reconocer que en sus relatos se encuentran claves importantes para comprender y resignificar la inclusión más allá del discurso normativo.



3. Antecedentes: trayectos que preparan el vuelo de la investigación

Como la oruga en una larga búsqueda del lugar para hacer su crisálida, paso a paso, un día a la vez, recorre caminos, se alimenta, sobrevive a los depredadores hasta que logra hallar un tallo, una hoja, una rama donde iniciar su proceso de transformación, ese capullo que será su hogar por un tiempo más, porque todo proceso lleva tiempo. Ese mismo camino, pausado, sin prisa es el que he realizado en esta investigación, unas búsquedas de otras personas, lugares y experiencias que servirán para transformar las ideas, los pensamientos, las creencias que durante el recorrido de la vida nos vamos formando.

Durante el camino la oruga debe alimentarse tanto que pueda aguantar todo el proceso de transformación y sobre todo su larga estadía en la crisálida mientras logra formarse. Es así como realicé un recorrido, una búsqueda de diferentes trabajos de investigación de carácter internacional, nacional y local que se han pensado el tema de la inclusión, la diversidad y la subjetividad como un aspecto importante para hallar reflexiones, aportes e ideas que hoy en día tocan las fibras de la escuela y de los maestros que allí habitamos esos espacios diversos llenos de vida. En otras palabras, es como recorrer caminos para encontrar lugares que nos transforman. A continuación, se presentan los hallazgos encontrados de estas revisiones.

Contexto internacional

Países como España, México y Chile se han pensado el tema de la inclusión y las prácticas de aula, en las que se consideran a los docentes como una pieza clave en este proceso y por ello la necesidad de reflexionar sobre la formación y el grado de preparación que tenemos para asumir este reto en las aulas de clase. Dentro de este rastreo se encuentra la tesis de maestría titulada *Inclusión Educativa. Actitudes y Estrategias Del Profesorado* realizada por Paula Garzón, María Isabel Calvo y María Begoña Orgaz en 2016, que tuvo como objetivo central evaluar las actitudes de los profesores frente a la inclusión y las estrategias que utilizaban frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta variables sociodemográficas y las relaciones con la práctica profesional (nivel de formación, años de experiencia, tipo de centro y etapa educativa).

Un hallazgo relevante de este trabajo es la identificación de una confusión conceptual entre los docentes en torno a nociones como inclusión educativa, atención a la diversidad y necesidades educativas especiales, aspecto que en la investigación se reconoce como una limitante para el desarrollo de prácticas inclusivas. Este elemento dialoga directamente con la propuesta de esta investigación, en cuanto evidencia cómo dichas confusiones no solo inciden en la práctica pedagógica, sino que también afectan la experiencia subjetiva del maestro, generando tensiones, inseguridades, dilemas frente a su quehacer en aulas diversas y las actitudes y percepciones que puedan tener los docentes frente a la inclusión, ya que, según las autoras, sus actitudes también influyen de manera directa en la inclusión de todos los alumnos y evaluar si las actitudes del profesorado hacia la inclusión de alumnos con discapacidad varían en función del tipo de discapacidad que tengan cada uno (Garzón, et al., 2016. p. 31), concluyendo que los docentes muestran una actitud positiva frente al tema de la inclusión en el que la edad, el género o el nivel de formación en ocasiones son una variable que influye para que la actitud lleve a la implementación de nuevas estrategias en el aula; además, las estrategias utilizadas en su mayoría son las que requieren de menor tiempo de preparación y pocos recursos tanto materiales como personales.

De la misma manera, en el artículo *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa* (2010), Marta Infante tiene como propósito cuestionar la inclusión educativa, entendida como un proceso orientado a abordar las situaciones y espacios de exclusión presentes en el sistema educativo, así como los desafíos que dicho proceso plantea a la formación de los docentes. La autora analiza cómo, en las últimas décadas, se han producido cambios significativos en la configuración de los establecimientos escolares y de la comunidad educativa, lo que ha permitido el ingreso al sistema educativo regular de sujetos que históricamente habían sido excluidos. Este proceso ha dado lugar a aulas cada vez más diversas, rompiendo con la lógica de la homogeneidad escolar. La investigadora señala que este tránsito ha sido impulsado, en gran medida, por los llamados de organismos internacionales y de instancias gubernamentales a transformar las escuelas en comunidades más inclusivas.



No obstante, el artículo advierte que, pese a la presencia constante del discurso de la inclusión en los escenarios nacionales e internacionales, el concepto de inclusión educativa no posee una significación única ni compartida, lo que deriva en interpretaciones ambiguas y, en algunos casos, en la reproducción de las mismas formas de exclusión que se pretende eliminar. Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación en tanto evidencia cómo las fisuras conceptuales en torno a la inclusión impactan directamente la formación del profesorado y su práctica pedagógica. Asimismo, permite comprender que la inclusión no es solo un asunto normativo o institucional, sino una experiencia compleja que interpela al docente y puede generar tensiones, incertidumbres y dilemas subjetivos frente a su quehacer cotidiano en aulas diversas.

Finalmente, se encuentra el estudio realizado por Virginia González (2018), titulado *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela Pablo Bessón N° S027* que tuvo como objetivo principal conocer las representaciones sociales que los docentes construyen en torno a la inclusión educativa y analizar cómo dichas representaciones influyen en sus prácticas pedagógicas. Entre los hallazgos del estudio, la autora destaca la importancia central que adquiere la figura del docente, en tanto es reconocido como el primer agente facilitador de la inclusión dentro de las instituciones educativas, señalando que la manera en que el maestro interpreta la inclusión de la diversidad escolar, así como las diferencias que atraviesan la subjetividad individual y colectiva, incide directamente en la forma como representa al estudiante con discapacidad, en el vínculo pedagógico que establece con él, en sus decisiones didácticas y, en consecuencia, en la calidad de los aprendizajes (p. 85).

Este antecedente resulta relevante porque permite comprender que los procesos de inclusión dependen de la subjetividad del docente, entendida como el conjunto de representaciones, interpretaciones y significados que construye frente a la diversidad. En este sentido, el estudio aporta a la presente investigación al evidenciar que la manera como el maestro piensa y siente la inclusión influye directamente en su práctica pedagógica, reforzando la necesidad de indagar, a través de narraciones, cómo dichas representaciones se configuran y se transforman en el encuentro cotidiano con la diversidad en el aula.

Contexto nacional

A nivel nacional, particularmente en Bogotá, Cali, y el Magdalena Medio también se han llevado a cabo estudios respecto a la inclusión, la diversidad y la subjetividad que aportan ideas y reflexiones a este trabajo desde sus posturas y algunos autores que las acompañan. En este recorrido encontré la investigación *Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)* realizada en 2013 por Maria Andrea Ávila y Ana Carolina Martínez, la cual tuvo como objetivo comprender las narrativas frente a las categorías de inclusión educativa y discapacidad en la primera infancia, así como de los factores culturales, afectivos, sociales y educativos que inciden en la constitución de los mismos.

Como conclusiones y elementos importantes de esta investigación, encontramos que la atención a la diversidad y en especial, a la población en condición de discapacidad, es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan actualmente las instituciones educativas en Colombia, relacionado con esto, que las experiencias de maestros en su mayoría, están basadas en miradas deficitarias de los estudiantes, lo que hace fundamental que los maestros tengan la oportunidad de narrar y socializar su experiencia. El aporte de esta investigación fue la importancia del elemento narrativo ya que este posibilita a los docentes narrarse como sujetos que traen consigo una historia, unos saberes y aprendizajes contruidos a lo largo de su práctica pedagógica, que permitieron transversalizar y construir en el estudio un nuevo saber a través del lenguaje, ya que sólo cuando se reconoce la voz de los profesionales, la familia, el jardín y otros contextos relacionales se configuran nuevas realidades.

Por su parte, el estudio *Estrategias de Inclusión Educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford* (2021) desarrollada por Juan Sebastián Ardila, Sebastián Cante, Duván Cruz y Daniela González, tuvo como objetivo identificar y describir las estrategias de inclusión educativa implementadas por dicha institución para trabajar con población con diversidad funcional cognitiva. El estudio se centra en el análisis y la observación de un colegio específico que ha construido su modelo pedagógico desde una apuesta explícita por la inclusión educativa. Si



bien el propósito de esta investigación no coincide de manera directa con el de la presente propuesta, resulta pertinente en la medida en que, permite comprender cómo una institución concreta configura discursos, prácticas y decisiones pedagógicas en torno a la inclusión. En este sentido, el antecedente aporta elementos contextuales que amplían la comprensión del entorno escolar inclusivo en el que el docente ejerce su práctica.

Un aporte relevante para esta investigación es la reflexión que el estudio propone sobre la importancia del discurso y del uso del lenguaje en los procesos de inclusión. Los investigadores subrayan la necesidad de transformar las formas de nombrar las características humanas, proponiendo el uso del término diversidad funcional en lugar de discapacidad, con el fin de no situar a ciertas poblaciones como “diferentes” o “externas” a la escuela, sino como parte constitutiva de la diversidad humana. Esta perspectiva resulta significativa para el presente trabajo, en tanto evidencia cómo el lenguaje condiciona las formas de comprender la diversidad y, al mismo tiempo, influye en la relación que el docente establece con sus estudiantes y en la manera como vive y significa su práctica pedagógica en contextos inclusivos.

Por otro lado, la investigadora Yenny Adriana Fernández Montenegro desarrolló una tesis de maestría en la Universidad Icesi (2015) denominada *Posición Subjetiva del Docente frente a la Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad*. Desde un análisis de la normatividad en inclusión, recomienda explorar en el interior de las escuelas el cumplimiento de esta normativa y el rol que desempeñan los actores vinculados al proceso educativo: docentes, familia, directivos y profesionales de apoyo. En el estudio surge la necesidad de intervenir en el foco de contacto directo con el estudiante durante su proceso de aprendizaje: el docente, ya que es quien propicia no solo los conocimientos, sino que establece una relación sujeto-sujeto que se moviliza desde el ser y que, además, cobija a la comunidad educativa que no tiene un acercamiento directo o constante con dicha población.

La autora se propone desarrollar una propuesta que involucra prácticas inclusivas para su realización en aulas regulares (no especiales) de instituciones educativas regulares, capaz de lograr que los estudiantes en situación de discapacidad sean vistos por los docentes no desde sus

limitaciones, sino desde sus potencialidades. El sistema educativo está diseñado para enseñar a los "buenos estudiantes", dejando de lado al estudiante diferente que no se adapta a esa forma de aprendizaje. De ese modo, se desarrolla una concepción más amplia del aprendizaje y la inteligencia, que genere relaciones igualitarias con la solidaridad como eje rector de las acciones docentes, ofreciendo a todos oportunidades equitativas para el aprendizaje.

En relación con la presente propuesta de investigación, este antecedente resulta pertinente en tanto centra su análisis en maestros que forman maestros, es decir, en aquellos docentes responsables de los procesos de formación inicial y continua del profesorado. Este enfoque aporta una mirada significativa para comprender cómo se configuran los discursos y las prácticas en torno a la inclusión y la discapacidad, y cómo estas inciden en la construcción de sentidos que luego se reproducen o se transforman en el ejercicio docente. De este modo, el estudio contribuye a ampliar el panorama reflexivo sobre la inclusión educativa, especialmente en lo que respecta a la formación y a la subjetividad de quienes asumen el oficio de enseñar.

Por otra parte, en el artículo *Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales* (2018), Yeneida González y Dairo Triana tuvieron como objetivo principal la revisión de publicaciones especializadas que abordan los factores influyentes en las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, en lo que va corrido del siglo XXI. En este rastreo, inicialmente, se delimitó el tema respecto a la definición de educación inclusiva, necesidades educativas especiales y alumnos con dichas necesidades, desde la normatividad colombiana y la posición de organizaciones internacionales. Seguido de esto, se expuso el término actitud y sus tres componentes principales: cognoscitivo, afectivo y conductual, para por último profundizar en los siete factores que según los expertos pueden influenciar las actitudes de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales: responsabilidad, rendimiento, formación y recursos, clima de aula, relación social, desarrollo emocional y creencias.

Del anterior rastreo se concluye la importancia de las potencialidades que tienen docentes, directivos docentes e instituciones educativas para que la inclusión brinde los resultados favorables

que de ella se esperan en la formación integral de los estudiantes. De igual manera, se resalta la importancia que la educación inclusiva depende de y requiere un profesorado comprometido y reflexivo en su labor, se reconoce como los docentes que trabajan en instituciones públicas, tienen múltiples responsabilidades y se ven enfrentados a la "masificación" de la educación, debido a los numerosos grupos que reciben, lo que dificulta brindar una adecuada atención a los que presentan algún tipo de necesidad educativa.

Finalmente, Cindy Gutiérrez, Stefany Molina y Verónica Sepúlveda presentan en 2018 el estudio *Subjetividad política docente: Entre el discurso, las políticas educativas y la práctica*, en el que se destaca la emergencia de subjetividad como un aspecto clave para otorgar sentido a la labor de educar, más allá de aquello que la sociedad o la legislación exige del docente. Desde esta perspectiva, aspectos como la concepción personal de los docentes entrevistados acerca de la práctica pedagógica y de las políticas educativas permitió reconocer en su discurso como todo ello permea su labor y da relevancia a aspectos tales como la historicidad, la cultura, los pensamientos de la sociedad para repensar su labor. Se resalta así, la educación como herramienta transformadora del sujeto que vive, narra, construye y resignifica su labor pedagógica.

Comprender el papel esencial que cumple la subjetividad del docente en el desempeño de su práctica pedagógica resulta fundamental para esta investigación, en tanto la atención a la diversidad hace parte del quehacer cotidiano del maestro y atraviesa de manera permanente su labor educativa. En este sentido, se comprende que la forma en que el docente percibe, interpreta y significa los procesos de inclusión y atención a la diversidad influye directamente en la manera como se relaciona con estos procesos y en cómo los despliega dentro de su práctica pedagógica.

Contexto local

A nivel local, en la ciudad de Medellín, a pesar de encontrarse pocas investigaciones, se ha empezado a pensar más la inclusión educativa. En la tesis doctoral *Actitudes de los docentes de básica primaria de instituciones públicas de Medellín frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad*, Yefferson Tello tuvo como objetivo establecer la influencia de las actitudes de

los docentes de básica primaria de los colegios de calidad de Medellín frente a los estudiantes con discapacidad en el desarrollo de los procesos de educación inclusiva.

De esta investigación se resalta cómo la actitud del docente respecto de los procesos de educación inclusiva se establece como un elemento fundamental para el desarrollo de procesos de atención a los estudiantes con discapacidad en todos los niveles educativos. Sin embargo, esta situación se hace más relevante en el nivel de básica primaria de las instituciones públicas, pues es en este dónde se concentra la mayor población de estudiantes con discapacidad que forman parte del sistema escolar del país. Por esta razón, conocer las actitudes y subjetividades de los docentes sobre la discapacidad, permitirá evidenciar la manera en que estas actitudes afectan el proceso de inclusión y los aprendizajes de la población con discapacidad escolarizada.

El anterior rastreo deja de manifiesto elementos importantes para el desarrollo de esta investigación, entre los cuales se resalta, la importancia de la formación docente en temas de inclusión y atención a la diversidad, el papel activo del docente en estos procesos, la influencia de la subjetividad en su práctica pedagógica, la confusión discursiva acerca de la inclusión y la atención a la diversidad y la preocupación por el cómo incluir y atender en el aula una diversidad que cada vez se hace más diversa. Sumado a lo anterior, se reconoce que la inclusión y atención a la diversidad es un reto y una necesidad que debe abordarse más desde el maestro que desde la misma política pública o la institución educativa.

De igual manera, dentro del rastreo local resulta pertinente la investigación *Radiografía de la educación inclusiva en Medellín: un viaje a través de relatos, desafíos y tensiones en el contexto educativo*, desarrollada por Sara Manuela Sánchez García y Manuela Chavarría González (2024). Este estudio, de corte cualitativo con énfasis hermenéutico y método de análisis narrativo, tuvo como objetivo comprender las experiencias vividas en la educación inclusiva a partir de las voces y relatos de diversos actores educativos (docentes, estudiantes y familias) de una institución de la ciudad.



Entre los hallazgos más relevantes para ésta investigación, las autoras evidencian que ha sido escasa la profundización en torno a las emociones, percepciones y subjetividades que los maestros van constituyendo a lo largo de su trayectoria profesional frente a la inclusión, señalando que la mayoría de estudios revisados se han centrado en actitudes o estrategias didácticas, pero muy pocos se han preguntado por cómo viven los docentes la experiencia misma de educar en la diversidad. Asimismo, el estudio destaca el lugar de la empatía y el reconocimiento del ser como pilares fundamentales para la creación de experiencias inclusivas, así como la necesidad de espacios institucionales que acompañen emocionalmente a los maestros, quienes con frecuencia enfrentan sentimientos de sobrecarga, frustración e inseguridad ante la falta de formación y recursos.

Este antecedente resulta significativo para la presente investigación en la medida en que confirma, desde otro contexto educativo de Medellín, la pertinencia de centrar la mirada investigativa en la experiencia subjetiva del docente y no únicamente en sus estrategias o actitudes frente a la inclusión, reforzando además el valor metodológico de la narrativa y la hermenéutica como vías legítimas para acceder a dichas subjetividades.

Por otra parte, se encuentra el trabajo de grado *Narrar la escuela: voces, miradas y acercamientos a los modos de configuración del cuidado de sí a partir del lenguaje*, realizado por Brayan Garzón Urán (2021). Si bien esta investigación centra su atención en los estudiantes y no directamente en los docentes, su valor para este trabajo radica en el ejercicio narrativo y autobiográfico que el propio autor en su rol de maestro en formación realiza sobre su práctica pedagógica, cuestionando su lugar como sujeto del lenguaje y reconociéndose como un maestro en constante construcción y devenir.

El estudio, desarrollado desde una metodología de corte narrativo y hermenéutico, permite al investigador problematizar su propia subjetividad docente al tiempo que indaga la de sus estudiantes, evidenciando que la narración entendida como aquello que permite poner lo vivido en palabras y resignificar la experiencia se convierte en una herramienta legítima tanto para la investigación educativa como para la transformación del propio maestro. Al posicionar la voz del maestro, su propia voz, en este caso, como fuente legítima de conocimiento pedagógico, y al



reafirmar que la pregunta por el sujeto docente y por sus procesos de subjetivación no es ajena a las dinámicas escolares de la ciudad de Medellín, sino una preocupación creciente entre quienes investigan la formación de maestros desde la Universidad de Antioquia.

Este recorrido por investigaciones internacionales, nacionales y locales permite reconocer que la oruga no emprende su transformación desde el vacío: lo hace nutrida por todo aquello que encontró en el camino. Cada estudio rastreado aportó una capa de sentido a esta investigación, confirmando que la pregunta por la subjetividad del docente en el encuentro con la inclusión no es una inquietud aislada, sino una preocupación viva y urgente que atraviesa fronteras, contextos y disciplinas. Sin embargo, el rastreo también dejó ver un espacio aún poco habitado: el de la voz del maestro narrada desde adentro, desde sus emociones, sus contradicciones y su experiencia encarnada en el aula, más allá de las actitudes medibles o las estrategias catalogables. Es precisamente en ese espacio donde esta investigación encuentra su lugar y su razón de ser.

4. Justificación: por qué escuchar las voces que habitan la crisálida

Y como a cada cosa que nos pasa le estamos buscando un por qué, así mismo la oruga en su proceso de transformación debía encontrar no sólo uno sino muchos porqués que le ayudaran a aclarar sus ideas y ha construir paso a paso ese camino que, sin saberlo, la llevaría a descubrir unas lindas y hermosas alas. Así mismo las personas recorreremos caminos, cada uno atravesado por una historia de vida diferente que poco a poco se ha encargado de transformar sea nuestras acciones o nuestros pensamientos, pero nos ha transformado. Como dice el viejo y conocido refrán “la experiencia hace al maestro” y no es que todos seamos maestros de profesión, pero sí cada uno en su caminar ha sido el maestro de vida de alguien, el que con el ejemplo, consejos, apoyo y acompañamiento ha impulsado a grandes experiencias y aprendizajes. Es por esto por lo que las narraciones atravesadas por la experiencia han permitido reflexionar desde diferentes puntos de vista de los maestros sobre todo aquello que nos ha movilizado y nos ha tocado en las aulas diversas dentro del marco de la educación inclusiva. No ha sido fácil, ni lo será, pero todo aquello que nos transforme desde dentro tarde o temprano se verá reflejado afuera.

La inclusión educativa es un concepto que se ha ampliado en las últimas décadas dentro de las propuestas y necesidades del sistema educativo, buscando saberes, teorías y estrategias que permitan responder a las diversas necesidades de los estudiantes mediante una mayor participación en el aprendizaje, en actividades culturales y comunitarias, reduciendo así la brecha frente al acceso educativo. Según la UNESCO (2008), la inclusión puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Este proceso implica, en gran medida, un cambio en los contenidos, modelos, estrategias y enfoques pedagógicos, de manera que se propicien respuestas adecuadas a las diferentes necesidades educativas que pueden tener los estudiantes.

La inclusión, por tanto, trasciende las fronteras del sistema educativo formal y busca ofrecer procesos educativos a todas las personas sin excepción. Sin embargo, este discurso normativo y político, sustentado en la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, contrastan la realidad vivida en las aulas, donde los maestros enfrentan grupos heterogéneos, carencias de recursos y tensiones emocionales que no siempre encuentran respuesta en la normatividad. En este sentido, la inclusión, la atención a la diversidad y la subjetividad del docente se constituyen en el eje central del presente estudio. Si bien estos elementos han sido pensados y discutidos desde hace tiempo, hoy requieren ser abordados desde la realidad del maestro, quien en última instancia es quién lidera el proceso educativo. El docente no enseña únicamente con su saber disciplinar, sino también con su ser, con su cuerpo, su voz y su palabra, dimensiones que se ven atravesadas por la experiencia con estudiantes diversos.

Como señala Larrosa (2003), la experiencia educativa no puede reducirse a la transmisión de contenidos, pues “la experiencia es aquello que nos pasa, lo que nos acontece, lo que nos afecta” (p. 20). En este sentido, la voz del maestro se convierte en un fundamento central para comprender la inclusión, porque en ella se encarna la tensión entre la obligatoriedad institucional y la vivencia subjetiva. Mientras las políticas públicas insisten en la necesidad de garantizar la inclusión, los maestros narran frustración, duda, incertidumbre y agotamiento, pero también creatividad, esperanza y transformación. Así, llegan a las aulas niños, niñas y adolescentes con limitaciones



sensoriales, motrices y/o cognitivas, con carencia afectivas, desplazamientos forzados o trastornos conductuales que demandan adaptaciones curriculares, pedagógicas e institucionales que involucren a toda la comunidad educativa y que, en la práctica, no se adapta al modelo tradicional de escuela. Por ello, resulta imprescindible conocer el proceso inclusivo desde la voz y la experiencia del docente, quien cumple un papel activo y puede brindar elementos valiosos para resignificar la inclusión y la atención a la neurodiversidad.

En consecuencia, este trabajo se justifica en la necesidad de escuchar y comprender la subjetividad del maestro, reconociendo que en sus relatos se encuentran las claves para transformar la educación inclusiva más allá del discurso normativo. La pregunta que guía esta investigación: ¿cómo se transforma la subjetividad del docente en el encuentro con la inclusión educativa y qué posibilidades emergen de esta experiencia para su práctica pedagógica? surge precisamente de este contraste entre lo que la política prescribe y lo que el maestro vive, y busca abrir un espacio de reflexión donde la voz docente sea reconocida como motor de cambio y metamorfosis pedagógica.

De esa manera, y como lo mencionaba anteriormente, todo proceso de transformación es atravesado por una historia, por una experiencia que va tocándonos, que va llevándonos, a aquello que queremos. Experiencias, que van dándole sentido a nuestras vidas, a nuestro saber y a nuestro ser. Pero para lograr esa transformación hay que seguir un paso a paso como la misma oruga nos lo enseña en su proceso. Este trabajo entonces nos muestra como poco a poco se ha dado un proceso en el que la reflexión, la voces de los maestros, el reconocimiento de los espacios que éstos habitan, el paso por un centro de práctica, el intercambio de conversaciones en el pasillo, las miradas en el aula de clase, las sonrisas dibujadas en los rostros de los niños y marcadas en nuestras vidas, han ido construyendo un camino y han dejado marcas importantes para lograr finalmente una transformación, esto nos ha permitido soñar con unas hermosas alas y muchos colores que marcarán en lo posible un cambio de pensamiento en todos aquellos maestros que día a día se levantan para ir a sus aulas inclusivas y enfrentarse a la diversidad.

¿Qué es eso?, ¿Dé dónde salió? ¿Y por qué lo tengo que hacer yo? ¿Y si no soy capaz? ¿Es que nos faltan herramientas!, son muchas de las preguntas que atraviesan los pensamientos antes,



durante y después de ser tocados por la escuela, las aulas y el mundo de la neurodiversidad, por esto los maestros cumplimos un papel importante y debemos ser escuchados, más allá de unas políticas inclusivas ya establecidas, más allá de una ley y unas pautas de trabajo dadas, debemos ser escuchados por la realidad que vivimos, por las historias que nos atraviesan, por los miedos, las frustraciones, las angustias y hasta los mismos retos que nos trazamos día a día en el camino para enfrentar este proceso llamado inclusión y atención a la diversidad. Cada docente tiene una historia por contar, la historia que ha nutrido y dotado de sentido a través de su experiencia, de su día a día; entre planeaciones, saludos al inicio de la jornada escolar, acompañamiento en los diferentes espacios y momentos que su ejercicio docente le exige. Es, en suma, desde la experiencia, que la inclusión y la atención a la diversidad, cobran mayor fuerza y significado, más que desde lineamientos, orientaciones o decretos, que en ocasiones distan de la realidad de las escuelas, el contexto y por ende de los estudiantes y el maestro.

Así, este trabajo procuró aportar desde la subjetividad de los maestros una mirada reflexiva a todo lo que han vivido, percibido y sentido durante el proceso de inclusión en sus aulas y desde su rol como docentes, sus historias de vida, experiencia en el aula, formación personal y universitaria, fueron los insumos para la construcción de esta investigación. Así pues, a través de un proceso de acompañamiento, de escucha, de intercambio de experiencias se permitieron descubrir no sólo los retos a los que se enfrentan sino también las posibilidades que tenemos como docentes de encontrar en los diversos espacios que habitamos aprendizajes, saberes y estrategias que no dan la academia o un decreto. La participación del Colegio Alfred Binet del municipio de Medellín en esta investigación posibilitó un acercamiento no sólo a los docentes, sino también a unas aulas diversas, a unos espacios que permiten el contacto con la vida misma, con la naturaleza, con el aprendizaje, a una filosofía educativa que busca desde “la formación de líderes creativos e incluyentes, desde una propuesta innovadora con énfasis en la educación artística y la profundización del idioma inglés, promover el desarrollo humano multidimensional a través de servicios educativos de calidad” (Colegio Alfred Binet, 2020, p. 10).

A partir del acercamiento con la institución y las actividades de observación que allí se realizaron durante el tiempo de práctica, logré conocer más de cerca a los docentes y cómo sus voces eran necesarias para ampliar el análisis de lo que significa estar en un aula inclusiva llena



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

de capacidades diversas y cómo esto ha cambiado la vida misma, provocando una serie de preguntas quizás sin respuesta, pero motivadoras para buscar nuevas posibilidades y trazarse retos personales que puedan llevarlos más allá de lo que la institución y los mismos estudiantes pueden ofrecer para lograr una verdadera inclusión educativa.

5. Objetivos

Objetivo general

Comprender, desde un enfoque narrativo, cómo los docentes construyen y resignifican su subjetividad en experiencias de inclusión educativa, y los sentidos que atribuyen en relación con su práctica pedagógica.

Objetivos específicos



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1. Explorar las narrativas de los docentes sobre sus experiencias de inclusión educativa, identificando hitos, tensiones y aprendizajes significativos que configuran la comprensión de sí mismos y de su práctica pedagógica.
2. Analizar los procesos de transformación de la subjetividad docente que emergen en las narrativas docentes, considerando dimensiones como creencias, emociones y posicionamientos éticos.
3. Interpretar los sentidos pedagógicos que emergen de la reflexión narrativa de los docentes sobre sus experiencias de inclusión educativa, en relación con la transformación de su subjetividad.

Capítulo 2. Alas de teoría: miradas sobre la inclusión y la subjetividad

6. Marco referencial: miradas teóricas que acompañan la transformación

Hablar de inclusión educativa y subjetividad docente no es únicamente entrar en el terreno de los conceptos; es, sobre todo, acercarse a un espacio profundamente humano, donde lo que ocurre en el aula no se reduce a estrategias o lineamientos, sino que toca la vida misma de quienes la habitan. En este sentido, este marco teórico no pretende fijar definiciones cerradas, sino abrir comprensiones que permitan leer, desde la experiencia y la narración, lo que le ocurre al maestro cuando se encuentra con la inclusión. A partir de ello, se proponen dos categorías que orientan esta reflexión: la inclusión educativa, entendida no solo como un discurso político o pedagógico, sino como una experiencia que transforma al docente; y la subjetividad del maestro, comprendida como una construcción que emerge en la experiencia y se configura en la narración.

Inclusión educativa: una experiencia que transforma al maestro

En este contexto, es necesario ubicarnos en el campo de la inclusión educativa, la cual de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2018) implica un proceso permanente de reconocimiento y valoración de las diversas características de las personas, sus intereses, necesidades y posibilidades, con el fin de favorecer los aprendizajes, la participación y el desarrollo de todas las capacidades de los estudiantes, en entornos comunes sin ningún tipo de discriminación o exclusión, brindando los recursos y apoyos necesarios para que se eliminen o se minimice el efecto nocivo de las posibles barreras que puedan limitar su desarrollo. Es así, como el concepto de inclusión que tenemos en la actualidad es el resultado de un proceso de transformación social y pedagógica que ha transitado desde la exclusión y la segregación hacia el reconocimiento de la diversidad como un valor fundamental. En un inicio, la diferencia se percibía como una deficiencia que debía ser apartada o “integrada” al sistema, pero sin modificar las estructuras ni las prácticas escolares. Hoy, la inclusión implica un compromiso ético y pedagógico por transformar la cultura escolar, adaptando los métodos, los contenidos y los ambientes de aprendizaje para garantizar la participación plena y equitativa de todos los estudiantes.

En el ámbito internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) sentó las bases éticas para el derecho a la educación sin discriminación. La Declaración de Jomtien dio un paso más al proclamar que “todos los niños, jóvenes y adultos tienen el derecho humano fundamental a la educación, que debe dirigirse a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990, p. 3). Sin embargo, fue la Declaración de Salamanca (1994) la que consolidó el principio de que las escuelas deben acoger a todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de sus condiciones, y abogó por la transformación de los sistemas educativos para responder a la diversidad de todos los estudiantes.

A nivel legislativo y de políticas públicas, muchos países comenzaron a incorporar los principios de la inclusión educativa en sus normativas. Partiendo de ahí podemos encontrar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) de las Naciones Unidas que reforzó aún más el paradigma de la inclusión al establecer el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva en todos los niveles, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Este tratado internacional ha tenido un impacto significativo en la legislación y las políticas educativas de numerosos países, impulsando la eliminación de barreras y la promoción de entornos de aprendizaje accesibles y participativos.

En Colombia, la normativa sobre educación inclusiva ha evolucionado de manera significativa. La Constitución Política de 1991 reconoce la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social, orientado a la equidad y la diversidad. La Ley 361 de 1997 estableció la integración educativa para personas con discapacidad, y leyes posteriores como la 762 de 2002, la 1145 de 2007, la 1346 de 2009 y la 1618 de 2013, así como el Decreto 1421 de 2017, han fortalecido el marco legal para la atención educativa de esta población. No obstante, aún persiste una brecha entre el marco normativo y su aplicación real en las aulas, lo que evidencia la necesidad de analizar las experiencias y percepciones de los docentes para identificar los obstáculos y las oportunidades en la implementación de la inclusión.

En este contexto, la inclusión educativa no puede comprenderse únicamente como el acceso de los estudiantes al sistema escolar ni como la provisión de apoyos escolares, sino como un proceso más amplio de transformación institucional. Tal como lo señalan Booth y Ainscow (2015), la inclusión se orienta a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, e implica dimensiones culturales, políticas y prácticas que comprometen a la escuela en su conjunto. Desde esta perspectiva, el acceso a la educación no garantiza por sí mismo la inclusión, pues esta exige revisar las creencias, las formas de organización y las prácticas pedagógicas que configuran la vida cotidiana de las aulas (González et al., 2017). Pese a estos avances, las brechas entre las normativas y las realidades cotidianas siguen siendo muy amplias, lo que implica reconocer que no se trata únicamente de garantizar el acceso de los estudiantes a la escuela, sino de interrogar las formas en que esa escuela se transforma o no para acoger las diferencias.

Sin embargo, más allá de los marcos normativos y los discursos institucionales, la inclusión ocurre en un lugar concreto, el aula, y en un sujeto específico, el maestro. Desde esta perspectiva, Skliar (2017) propone una mirada crítica que permite cuestionar la manera en que la diversidad ha sido nombrada y comprendida en la educación; para él, la diversidad no puede ser reducida a una categoría técnica ni a una lista de características que deben ser atendidas; por el contrario, advierte que muchas veces los discursos sobre inclusión terminan construyendo nuevas formas de exclusión. En sus palabras, la inclusión ha sido puesta “bajo sospecha”, en la medida en que se convierte en un objeto de clasificación más que en una oportunidad de encuentro. Esta idea resulta clave para comprender que la inclusión no es neutra, lo que el maestro piensa sobre la diferencia, la forma en que la nombra y la manera en que se posiciona frente a ella, inciden directamente en su práctica pedagógica. Así, la inclusión deja de ser un mandato externo y se convierte en una experiencia que interpela profundamente al docente.

En esta misma línea, Ocampo (2015) plantea que la inclusión educativa debe entenderse como una lucha política y ética contra la exclusión y no basta con integrar estudiantes diversos al aula si las estructuras, los saberes y las prácticas siguen reproduciendo desigualdades, esto implica que, aunque se hable de inclusión, se continúan reproduciendo categorías que separan, clasifican y



jerarquizan a los estudiantes. La inclusión, entonces, implica dismantelar la exclusión, lo que supone cuestionar las formas tradicionales de enseñanza, los currículos y las lógicas que han definido lo normal y lo anormal. Sin embargo, cuando estas transformaciones no se acompañan de condiciones reales en las instituciones, el peso de la inclusión recae sobre el maestro. Es allí donde comienzan a aparecer tensiones entre lo que se exige y lo que es posible, entre la teoría y la práctica, entre el deber ser y el no saber cómo hacerlo, aun cuando no siempre cuenta con los recursos, el tiempo o la formación necesaria.

Es allí donde la inclusión deja de ser solo un concepto y se convierte en una experiencia que afecta la subjetividad del docente, cuando nos enfrentamos a preguntas constantes como ¿y si no soy capaz?, ¿qué debo hacer?, a la sensación de no saber cómo actuar, el miedo a no responder adecuadamente, la frustración ante las limitaciones del contexto. que revelan no solo una falta de herramientas, sino una movilización interna. Siguiendo a Skliar (2017) podría comprenderse que la inclusión no ocurre cuando se aplican estrategias, sino cuando se produce un encuentro con el otro, un encuentro con la alteridad que desestabiliza nuestras certezas, es en ese encuentro donde el maestro deja de ser un ejecutor de políticas y se convierte en un sujeto que se cuestiona, que duda y que se transforma, además que comienza a habitar la incertidumbre, permitiendo que aquello que nos preguntamos en medio del día a día tenga un sentido más allá del hacer lo tenga en el ser. En otras palabras, desde esta investigación podemos decir que la inclusión no solo transforma la escuela, transforma al sujeto que enseña en ella, y en lugar de ofrecer respuestas, abre preguntas que se vuelven importantes para repensar la práctica pedagógica.

Subjetividad del maestro: experiencia y narración como posibilidad de transformación

Comprender los efectos y transformaciones de la inclusión en los maestros implica adentrarse en el campo de la subjetividad, aquella que se configura en la experiencia, en lo que nos pasa, en aquello que nos afecta y nos transforma y le otorga sentido a la relación con el mundo. En este sentido, Larrosa (2003) afirma que “la experiencia es aquello que nos pasa, lo que nos acontece, lo que nos afecta” permitiéndonos entender que no todo lo que sucede en el aula se convierte en experiencia, solo aquello que logra tocarnos, que deja una huella, que nos obliga a

pensar. En el contexto de la inclusión, esta distinción es fundamental; el maestro puede enfrentarse diariamente a situaciones diversas, pero estas solo se convierten en experiencia cuando generan una movilización interna, cuando lo vivido deja de ser un hecho externo y se convierte en algo que interpela su manera de ser y de enseñar.

De la misma manera, Larrosa (2003) nos advierte que la experiencia necesita del lenguaje para existir, es decir, aquello que no se nombre, que no se narra, difícilmente puede ser comprendido. Por esto, la narración se convierte en un elemento central en la construcción de la subjetividad del maestro. Narrar la experiencia no es simplemente describir lo que ocurrió, sino interpretarlo, darle un lugar en la propia historia, reconocer lo que produjo en quien la vivió. Es en este ejercicio donde el maestro puede comprender lo que le pasa y, a partir de ello, transformarse. El diálogo entre la inclusión educativa y la subjetividad del maestro permite comprender que la transformación no ocurre de manera automática ni homogénea, es más bien un proceso que se construye en medio de tensiones, contradicciones y movimientos constantes. Por un lado, la inclusión confronta al maestro con demandas que muchas veces desbordan su formación y sus condiciones de trabajo, por otro, la experiencia y la narración le permiten resignificar esas demandas y construir nuevas formas de habitar su práctica.

En este proceso, emergen tanto retos como posibilidades, los retos se manifiestan en la incertidumbre, en la falta de herramientas, en las tensiones entre lo que se espera y lo que se puede hacer. Las posibilidades, en cambio, aparecen cuando el maestro logra transformar esas tensiones en reflexión, en aprendizaje, en nuevas formas de enseñar. Desde esta perspectiva, la transformación subjetiva no implica alcanzar un estado ideal, sino reconocer el movimiento constante que atraviesa la práctica docente y que implica aceptar que no hay respuestas definitivas, pero sí preguntas que abren caminos. Aquí la subjetividad como lo hace explícito Torres (2006) es entendida como un campo problemático desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar sobre dicha realidad (p. 91). Siendo así, este repensar el que abra las posibilidades de transformación, reflexión, y a la vez, no solo responda a cuestiones que nos hemos formulado en la investigación si no que pueda generar mayores movimientos desde una subjetividad que en palabras de Jaidar (2003, en Torres 2006, p. 91) “incluya el conocimiento” hacia una construcción

de los saberes del maestro frente a la inclusión, su vivencia y la repercusión en la experiencia propia.

Considerar la subjetividad se convierte en una guía en el transcurso de la investigación, ya que comprende aquellos pasos donde el maestro refleja cómo reconoce la influencia de la experiencia desde la inclusión. Allí en primera medida, realiza un acercamiento más consciente a la realidad sentida desde su quehacer pedagógico; por otra parte, puede identificarse y permitir un constructo social referente a las transformaciones que derivan de su experiencia. Así, la inclusión educativa, lejos de ser un problema que debe resolverse, puede convertirse en una oportunidad para repensar la enseñanza, construir prácticas más sensibles y abiertas a la diferencia. En esta línea, las voces de los maestros hacen una marca identitaria que genera lo que denomina Jiménez (2011) “un debate entre lo que le ha sido dado en su proceso de formación y la experiencia que le da su quehacer en el aula” (p. 6). Este autor continúa argumentando como la formación de los maestros determina formas de ser y hacer junto con habilidades y perspectivas; no obstante, es la subjetividad la que envuelve de manera paradójica la idealización educativa, desvirtuando ideales y discursos; siendo a su vez, la voz que insta la praxis como también la identidad que surge de ella como experiencia. Cada movimiento deriva en transformaciones, necesidades, saberes, constructos que podrían romper con esquemas que consideran al maestro preparado para la inclusión. Es así como:

La subjetividad se construye necesariamente en situación, pues son las mismas prácticas de los sujetos según sus circunstancias. Estas prácticas determinan desde sus territorios de vida, sus contextos, sus luchas y deseos, las formas y modos de entender la vida que viven, lo que son y en lo que se constituyen para vivirla del mejor modo posible. (Carvajal, 2010, p. 36).

Podríamos decir que existe, por tanto, una relación bilateral entre la transformación de la subjetividad del docente y las posibilidades pedagógicas desde el encuentro con la inclusión como resultado de la reflexión, el conflicto, la visión y la experiencia mediada por contextos sociopolíticos; pero, sobre todo por las vivencias y el sentir de un maestro a través de la pedagogía de su voz.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Capítulo 3. Tejer el capullo: metodología narrativa

7. Metodología

Tipo de investigación y alcance

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, en la medida en que busca comprender la realidad educativa en su contexto natural, tal como acontece, interpretando los fenómenos a partir de los significados que les atribuyen los sujetos que participan en ella (Rodríguez, 1996). En este sentido, el interés no radica en medir o cuantificar variables, sino en comprender qué sucede en la dinámica del aula diversa, particularmente en relación con las percepciones y experiencias de los docentes frente a la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Desde esta perspectiva, se pretende explorar las formas en que los maestros perciben su práctica pedagógica en contextos inclusivos, dando cuenta de aquello que ocurre en la cotidianidad escolar y que, en muchas ocasiones, no es visible en los discursos normativos, pero sí en las experiencias vividas por los docentes, cobrando relevancia reconocer que “la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (Bolívar, 2002, p. 4), lo que permite comprender la práctica docente como una experiencia situada, construida y resignificada a través del relato.

Ahora bien, la investigación se desarrolló en el contexto del Colegio Alfred Binet de la ciudad de Medellín, en un escenario específico y delimitado que permite comprender la problemática desde un enfoque situado, reconociendo las particularidades del contexto escolar y las experiencias de los docentes. Por lo tanto, la subjetividad no se asume como un elemento individual o aislado, sino como una construcción que se configura en la relación con los otros, con las prácticas pedagógicas y con las condiciones que atraviesan la escuela. Tal como lo plantea Baracaldo (2011), la subjetividad se comprende como una construcción colectiva que emerge de las experiencias y de los vínculos sociales, en tanto que “la subjetividad es constituida en el afuera, en las relaciones y en las experiencias culturales que atraviesan a los sujetos” (p. 250). Este



planteamiento refuerza la necesidad de escuchar, interpretar y comprender los relatos docentes, pues es a través de la narración de la experiencia como se hacen visibles los sentidos que los maestros construyen sobre su práctica pedagógica.

Por consiguiente, las prácticas pedagógicas realizadas en el colegio Alfred Binet se configuran en un escenario privilegiado para el encuentro con las experiencias docentes y la construcción de sentidos en torno a la práctica. Las estrategias metodológicas implementadas fueron talleres reflexivos, entrevistas semiestructuradas y escritura de textos narrativos, que posibilitaron un acercamiento a las subjetividades de los docentes, permitiendo que emergieran sus emociones, memorias y trayectorias personales y profesionales, especialmente en relación con la diversidad. Estas estrategias no solo favorecieron la reconstrucción de experiencias significativas, sino que también propiciaron un espacio para que los docentes se narraran a sí mismos desde su propia voz. En este sentido, se asume que “el relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor” (Larrosa, 2003, p. 7), lo que permite acceder a la experiencia docente desde no desde una mirada externa o instrumental, sino desde los sentidos que los propios docentes construyen y elaboran narrativamente sobre su quehacer pedagógico.

Todo lo anterior es la razón por la que la investigación cualitativa fue la elección para el desarrollo de este trabajo, pues el interés por comprender e interpretar las percepciones, acontecimientos, opiniones y expectativas de los maestros se articula con una perspectiva en la que “la investigación narrativa, cuyo resultado es un informe narrativo, tiene la ventaja de no violar ni expropiar las voces de los sujetos investigadores” (Larrosa, 2003, p. 15), permitiendo así una aproximación respetuosa y significativa a la experiencia docente. Aun así, la apuesta metodológica de esta investigación no solo responde a un enfoque cualitativo, sino a una comprensión de la experiencia docente como un proceso atravesado por significados, emociones y construcciones subjetivas. Desde este punto de vista, la presente investigación utiliza el método narrativo como un enfoque que nos permite reconocer desde la voz de los docentes sus percepciones alrededor de la inclusión y la diversidad, toda vez que la investigación biográfico–narrativa se interesa principalmente por las voces propias de los sujetos (Rivas, et al., 2010).



Por lo tanto, la narrativa no solo constituye una técnica de recolección de información, sino una forma de comprensión de la experiencia humana, en tanto el estudio de la narrativa, es “el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin, 1995, citado en Ladín & Sánchez, 2019, p. 6) por lo tanto, la investigación narrativa permite acceder a dimensiones profundas de la experiencia docente, como los sentidos, las tensiones, las emociones y los dilemas que atraviesan la práctica pedagógica, elementos que difícilmente pueden ser captados desde enfoques positivistas. Contrario a esto, el enfoque narrativo se sustenta en el giro hermenéutico de las ciencias sociales, que sitúa en el centro de la investigación la interpretación de las experiencias vividas. Así, la investigación narrativa reconoce que “los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad” (Bolívar, 2002, p. 2), lo que permite comprender la configuración de la subjetividad docente a partir de sus propias narraciones.

La narrativa se configura, entonces, como un medio privilegiado para acceder a estas dimensiones, en tanto permite no solo describir lo que ocurre en el aula, sino comprender cómo los maestros interpretan y resignifican su práctica en contextos de inclusión. Así, al reconocer que la experiencia se construye y se expresa en el relato, dando lugar a la voz de los docentes como fuente legítima de conocimiento y como punto de partida para reflexionar sobre las transformaciones que emergen en su práctica pedagógica. En este marco, los relatos de los docentes no solo describen acontecimientos, sino que constituyen procesos de significación, en los que la experiencia es reconstruida y dotada de sentido. En palabras de Bolívar, “contar las propias vivencias y leer [...] dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (2000, p. 3). Así, la narración se configura como un medio privilegiado para comprender cómo se construye la subjetividad del maestro en el encuentro con la diversidad en el aula.

Por lo tanto, la narrativa posibilita un acercamiento comprensivo a las realidades educativas, en tanto permite reconocer que la narrativa constituye una manera de comprender (Rivas, et al., 2009) y que privilegia el punto de vista de los docentes, reconociendo el valor epistemológico de sus experiencias y garantizando un compromiso ético con sus voces, en la

medida en que “la investigación narrativa no expropia las voces de los sujetos” (Schewe & Vain, 2020, s/p). Asimismo, este enfoque reconoce que la experiencia vivida no es un dato fijo que se recoge, sino que se configura en el propio proceso investigativo. En este sentido, “la experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es de hecho creada en el propio proceso investigador” (Bolívar, 2012, p. 80), lo que implica asumir la investigación como un espacio de construcción conjunta de sentido entre investigador y participantes.

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, la metodología narrativa permite describir, analizar e interpretar las experiencias docentes en contextos de inclusión educativa, atendiendo a las situaciones, tensiones y dilemas que emergen en la práctica. Esto se fundamenta en que el conocimiento narrativo “profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana” (Polkinghorne, 1988, en Bolívar, 2002, p. 4), privilegiando los significados sobre la explicación causal. En este sentido, este trabajo reconoce en la singularidad de los sujetos, “un conocimiento universal o esencia sólo puede ser intuitivo o captado mediante un estudio de particularidades o instancia tal y como aparecen en la experiencia vivida” (Van Manen, 2003, en Bolívar, 2002, p. 6). Por ello, las narraciones docentes se convierten en el eje central del proceso investigativo, permitiendo comprender las transformaciones de la subjetividad del maestro en relación con la diversidad en el aula.

Los docentes participantes: voces y trayectorias en contextos de inclusión

Los protagonistas de esta historia fueron en total ocho docentes, quienes, de manera voluntaria, decidieron vincularse a este proceso investigativo y compartir sus experiencias y reflexiones en torno a su relación con la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Sus narraciones se sitúan tanto en experiencias previas a su llegada al contexto institucional, como en los procesos vividos durante su ejercicio docente en dicha institución. El grupo estuvo conformado por educadores de diferentes grados y áreas, entre ellas, lengua castellana e inglés. Se eligieron con diferente tiempo de experiencia como docentes de aula, desde aquellos con muchos años de recorrido como quienes apenas estaban iniciando o tenían pocos años de experiencia en instituciones educativas.

Dichos docentes se convirtieron en cómplices de este recorrido investigativo, aportando desde sus diferentes niveles de experiencias y desde las diferentes áreas a la comprensión de los procesos inclusivos. A través de sus relatos, los espacios de conversación y realización de actividades, fue posible un acercamiento que permitiera escuchar sus voces y todas aquellas situaciones que emergen en la práctica pedagógica cuando el docente se encuentra con la diversidad en el aula. En este sentido, sus narraciones recogen la experiencia de su quehacer cotidiano, permeado por su subjetividad, tal como señala Bolívar (2002), en la investigación narrativa “los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad” (p. 2), lo que posibilita comprender la complejidad de la experiencia docente más allá de los discursos normativos. Así, los docentes participantes no solo narran lo que ocurre en el aula, sino que cuestionan y resignifican sus prácticas, dando lugar a la construcción de sentidos sobre la inclusión educativa, para Rivas, et al., (2010), la narrativa permite acercarnos al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan, lo que resulta fundamental para comprender cómo se configura la subjetividad docente en estos contextos. De esa manera, los docentes de esta historia se constituyen como protagonistas de la investigación, no solo por su participación, sino por iluminar en sus relatos las transformaciones, resistencias y posibilidades que emergen de la práctica pedagógica frente a la diversidad.

Se sugieren seudónimos evocadores y neutros en cuanto a género cuando sea posible, o equilibrados según la composición del grupo:

Código	Seudónimo
Docente 1	Alas
Docente 2	Crisálida
Docente 3	Vuelo
Docente 4	Capullo



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Docente 5 **Mariposa**

Docente 6 **Aleteo**

Docente 7 **Horizonte**

Docente 8 **Travesía**

Ilustración 2

Maestros participantes



Alas que se preparan: instrumentos para habitar la experiencia

Narrar es, en este trabajo, el primer aleteo. Es volar sobre lo vivido, posar la memoria en el presente y, desde allí, otorgar sentido a aquello que, en su momento, quizá solo fue experiencia dispersa. En la narración, la experiencia deja de ser fragmento para convertirse en tejido; en ella se



construye saber y se configuran significados que permiten comprender lo que ha atravesado al sujeto. Por ello, esta investigación no podía tomar otro rumbo que el de la palabra narrada, en tanto se interesa por la subjetividad del maestro en su encuentro con la inclusión. Como toda crisálida que se prepara para el vuelo, fue necesario reunir aquellos elementos que permitieran habitar la transformación: escuchar, recoger, interpretar; así, los instrumentos no se asumieron como herramientas frías o externas, sino como puentes sensibles que posibilitan el encuentro con la voz del otro, con sus relatos, sus silencios y sus formas de comprender la inclusión. Se recurrió entonces a tres instrumentos para la recolección de la información: el taller, la entrevista semiestructurada y la escritura de textos narrativos autobiográficos, donde cada uno de ellos permitió, desde su particularidad, abrir la puerta a un proceso de comprensión, donde la narrativa se convierte en el hilo que teje las experiencias y donde cada voz aporta al despliegue de un vuelo colectivo en torno a la inclusión educativa.

El taller “Voces de maestros para maestros: un saber que teje saberes”

Ilustración 3

Foto taller Voces de maestros para maestros: un saber que teje saberes





Los talleres “Voces de maestros para maestros: un saber, que teje saberes” surgen como un primer momento de apertura de la crisálida; un espacio donde la experiencia comienza a nombrarse, a entrelazarse con otras y a adquirir forma en la palabra compartida. Inspirada en la vivencia misma de ser docentes, atravesados por historias propias y por aquellas que se han ido adhiriendo en el camino, estos talleres se configuran como un espacio de encuentro con la memoria, la emoción y los sentidos construidos en la práctica pedagógica. Hablar de inclusión o de diversidad desde discursos teóricos, normativos o institucionales puede resultar, en apariencia, un ejercicio sencillo; sin embargo, cuando estas nociones han atravesado la vida misma del docente, cuando han irrumpido en su aula, en sus certezas y en sus maneras de habitar la enseñanza, dichas concepciones se transforman, justo ahí es donde se busca con los talleres propiciar ese tránsito del concepto aprendido al sentido vivido, de la definición repetida a la experiencia encarnada.

El propósito de estos fue posibilitar la emergencia de narraciones docentes que permitieran describir las situaciones, tensiones y dilemas pedagógicos asociados a la inclusión educativa, en coherencia con el primer objetivo específico de la investigación, donde se buscó generar un espacio en el que no solo hablaran sobre la inclusión, sino desde su experiencia con ella, reconociendo que el saber pedagógico no se agota en los lineamientos ministeriales, sino que se construye en la cotidianidad del aula, en un lugar que los habita y al que, a su vez, dotan de sentido. En palabras de Vasco (2013, en Delgado, 2020, p. 15), “un taller es un ambiente educativo en el cual la interacción con el conocimiento es también interactiva e intersubjetiva entre los participantes, de manera que genere procesos individuales en cada uno de ellos”. Esta perspectiva permite comprender el taller no como una técnica instrumental, sino como una experiencia compartida en la que el conocimiento se construye en la interacción con otros, en el intercambio de relatos y en la posibilidad de pensarse colectivamente, es por ello por lo que, el taller se configura como un espacio donde la palabra circula, se transforma y se resignifica. Cada relato es un hilo que, al entrelazarse con otros, permite comprender la complejidad de la experiencia docente frente a la diversidad.

Los talleres se pensaron como una experiencia que articuló acción con reflexión, en tanto que posibilitó el diálogo, el intercambio de posiciones y saberes y la construcción conjunta que

propició en los docentes narrarse, escucharse y, en este ejercicio, poder resignificar su práctica pedagógica. Se estructuraron entonces tres talleres que acompañaron el proceso de transformación: el taller 1, estaba orientado al reconocimiento de la experiencia desde la emoción, en donde los docentes pudieron nombrar sus sentires frente a la inclusión, recordando vivencias personales y profesionales que han marcado su relación con la diversidad; el taller 2, se centró más en la construcción y tensión de saberes, en el que se exploraron las concepciones de inclusión y diversidad, permitiendo evidenciar los encuentros y desencuentros entre el discurso teórico y la práctica cotidiana; y, el taller 3, se orienta más a la resignificación, donde la palabra escrita y compartida posibilitó a los docentes narrar sus experiencias y proyectar sentido hacia otros, configurando un ejercicio de reflexión personal y colectiva.

Cada uno de los talleres no solo permitió acceder a información, sino que abrió la posibilidad de comprender cómo los docentes viven, sienten y piensan la inclusión, además, se convierte en un dispositivo que no solo responde al objetivo de describir tensiones y dilemas, sino que deja entrever los procesos de construcción de sentido que atraviesan la subjetividad docente. En este camino, los talleres actúan como ese espacio intermedio de la crisálida, un lugar de pausa, de introspección y de transformación, donde lo vivido comienza a adquirir nuevas formas. Allí, entre palabras, silencios y emociones, los docentes empiezan a desplegar sus alas, no como certezas acabadas, sino como posibilidades que emergen del acto mismo de narrar y compartir su experiencia.

Voces que despliegan el vuelo: la entrevista como encuentro con la experiencia

Ilustración 4

Foto entrevistas a docentes



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA



Después del primer momento de apertura de la crisálida era necesario un momento más íntimo, donde la voz del docente se detiene, se expande y se reconoce en su propia historia. El taller permitió tejer colectivamente la experiencia, pero ahora la entrevista posibilitó escuchar el latido singular de cada trayectoria, adentrarse en aquello que, en ocasiones, solo emergen en la conversación pausada, en la confianza y en el acto de narrarse ante el otro. En esta ocasión, la entrevista no se asumió como un cuestionario estructurado, sino como un encuentro dialógico, un espacio donde la palabra circula con cierta orientación, pero sin limitar la emergencia de lo inesperado. Todo esto con el propósito de profundizar en las narraciones docentes para avanzar en la comprensión de los sentidos que configuran su subjetividad. Es así como la entrevista permitió ir más allá de lo dicho en el espacio colectivo, posibilitando que cada docente desplegará su historia desde su propia voz, sin la medición del grupo.

En sintonía con esta intención, la entrevista se realizó de forma presencial a tres docentes, buscando así mayor cercanía. Se construyó a partir de preguntas orientadoras que, más que buscar



respuestas cerradas, invitaban a la evocación, a la memoria y a la reflexión. Con ellas se abrió la posibilidad de que los docentes narraran sus trayectorias, sus primeros acercamientos a la inclusión y las emociones que han acompañado su práctica.

Entre las preguntas orientadoras se incluyen:

- ¿Cómo llegaste acá?
- ¿Qué pensaste cuando te hablaron de inclusión?
- ¿Cómo te has sentido en este proceso?
- ¿Qué emociones experimentaste?
- ¿Cómo viviste ese primer encuentro?

Estas preguntas no solo orientaron el diálogo, sino que permitieron situar la experiencia en el tiempo, reconociendo los procesos de transformación que han vivido los maestros y aquellas tensiones que atraviesan. La narrativa que emerge en este espacio da cuenta de un maestro que duda, que se cuestiona, pero que también se reinventa y encuentra, en la experiencia misma, nuevas formas de habitar su práctica.

En palabras de Larrosa (2003), la experiencia se configura en el lenguaje, es aquello que puede ser dicho, compartido y escuchado, en tanto la palabra permite que lo vivido adquiera forma y significado. Así la entrevista se convierte en un lugar donde la experiencia se hace narrable y, por tanto, comprensible. Además, se constituye en un espacio de reflexión para los propios docentes, donde narrar implica interpretarse y en ese acto, la crisálida comienza a abrirse desde dentro, dejando entrever las alas de nuevas comprensiones sobre su práctica pedagógica en contextos de inclusión.

Escribir para desplegar alas: la narrativa autobiográfica como espacio de transformación.



Ilustración 5

Foto escritos de docentes



En este momento del recorrido, donde la crisálida se abre lentamente para dar lugar al vuelo, la escritura emerge como un gesto de pausa en el que el maestro se encuentra consigo mismo. En los talleres se permitió tejer experiencias colectivas y en las entrevistas se dio lugar a la voz dialogada, ahora los relatos autobiográficos constituyen ese espacio donde la palabra se vuelve más silenciosa, más reflexiva, más propia, allí, donde el docente no solo narra lo que ha vivido, sino que se mira, se reconoce y, en ese acto, comienza a transformarse. Los relatos no son simples descripciones de hechos, sino interpretaciones de la experiencia, tal como señala Bolívar (2002),



estos relatos se configuran como *textos* cuyo valor radica en ser narrados en primera persona, donde “el aspecto temporal y biográfico ocupa una posición central”. Por ello, este instrumento se sustenta en la comprensión de estos y se buscó que los docentes no solo evocaron situaciones vividas, sino que las interpretaron a la luz de su trayectoria, permitiendo evidenciar cómo estas experiencias han incidido en su manera de ser, sentir y ejercer la docencia.

Para ello, se les propuso a los docentes la construcción de una narración autobiográfica que integrara distintos momentos de su vida y aquellas experiencias en torno a la inclusión y a la diversidad en el aula. Esta invitación no fue solo un ejercicio de memoria, sino un acto de reflexión sobre sí mismos, en el que la escritura se convierte en un espejo a veces nítido, a veces fragmentado donde se proyecta la propia subjetividad. Cada relato escrito por los docentes constituye un tejido compartido de sentidos que me vinculó con ellos y posibilitó comprender, desde dentro, las transformaciones, tensiones y aprendizajes que emergen cuando somos tocados por las aulas inclusivas. Al igual que ellos siento que vivo en carne propia emociones y preguntas constantes sobre mi quehacer docente, nunca encontramos dos aulas iguales, cada año los estudiantes cambian y nosotros los docentes también lo hacemos, cada pregunta que nos formulamos es una oportunidad de transformación, de reflexión y de análisis que luego reflejamos en nuestras aulas, con nuestros estudiantes y en nuestro alrededor, tal como lo dice Bolívar (2002), narrar implica leer la propia vida, interpretarla, dotarla de sentido y en este proceso el maestro no permanece igual; al narrarse, se transforma.

Este instrumento dialoga también con la idea de que la experiencia se configura en el lenguaje, pues es en la palabra escrita donde lo vivido adquiere forma, donde se organiza el pensamiento y donde se hacen visibles las huellas que han dejado las diferentes experiencias; la autobiografía entonces no es solo un relato del pasado, sino una reconstrucción del presente y una proyección hacia el futuro. Dado lo anterior, los relatos autobiográficos permitieron comprender que la subjetividad docente no es estática, sino dinámica, atravesada por múltiples momentos y que la inclusión, lejos de ser un contenido más, se presenta como una experiencia que interpela profundamente al maestro, que lo confronta y, al mismo tiempo, le abre nuevas posibilidades de ser y se hacer en su práctica pedagógica. Es así como en este momento de la investigación, la

crisálida ya no es solo un espacio de resguardo, sino de transformación en el que la escritura de los docentes comienza a desplegar sus alas, no como punto de llegada, sino como la apertura a nuevas formas de comprenderse a sí mismos y de habitar la inclusión en el aula.

Fases de la investigación

El proceso investigativo se desarrolló en distintas fases que no se conciben como momentos rígidos o lineales, sino como un recorrido dinámico en el que la experiencia, la narración y la interpretación se fueron entrelazando de manera progresiva. Desde una perspectiva narrativa, la investigación se entiende como un proceso de construcción de sentido en el que el análisis no se reduce a una operación técnica, sino que emerge del diálogo constante con las voces de los maestros y con los relatos que dieron forma a su experiencia pedagógica (Porta & Flores, 2017). En este sentido, cada fase permitió profundizar en distintos niveles de la experiencia docente. Tal como señala Larrosa (2003), la experiencia solo adquiere sentido cuando es narrada y pensada, de modo que el análisis se configura aquí como un ejercicio interpretativo que conserva la voz, el tono y la singularidad de quienes narran.

Tabla 1

Fases de la investigación

Momento	Objetivo	Descripción
Momento 1	Selección de los participantes y reconocimiento de los docentes.	Momento de identificación y acercamiento a los docentes participantes de la investigación. El vínculo inicial permitió generar un clima de confianza necesario para el trabajo narrativo posterior.
Momento 2	Recolección de la información: Talleres, entrevista, relatos.	Momento en el que se implementaron estrategias narrativas orientadas a propiciar la expresión de la experiencia docente. Se realizó el diseño y aplicación de talleres reflexivos; el diseño y desarrollo de entrevistas y la escritura individual de relatos.
Momento 3	Análisis de la información	Momento de transcripción de los talleres y entrevistas, seguida de la lectura atenta y reiterada de los textos narrativos. Identificación de líneas de sentido que dieron cuenta de tensiones, transformaciones y comprensiones emergentes en la subjetividad del docente.



Consideraciones éticas en el tratamiento de las narraciones docentes

La investigación se desarrolló bajo principios éticos orientados al respeto, el cuidado y la responsabilidad en el tratamiento de la información compartida por los docentes participantes. Dado que ésta se inscribe en el enfoque narrativo, en el que la palabra del docente constituye el núcleo del proceso investigativo, se asumió desde el inicio el compromiso de proteger la identidad de quienes decidieron participar de manera voluntaria, así como de salvaguardar el sentido y la autenticidad de sus relatos. Por lo tanto, se establecieron acuerdos explícitos con los participantes para no divulgar sus nombres ni información que permitiera su identificación personal o profesional. Por esta razón, y en coherencia con la apuesta narrativa de esta investigación que reivindica la voz del maestro como sujeto y no como dato, a lo largo del trabajo los docentes son referenciados mediante seudónimos elegidos con un criterio afín al universo simbólico de esta investigación: nombres que evocan el vuelo, la transformación y el tránsito de la crisálida. De este modo, cada docente conserva una identidad narrativa propia y reconocible a lo largo del texto, lo que permite seguir su trayectoria particular sin comprometer su confidencialidad ni su identificación personal o profesional.

Esta decisión responde no solo a criterios formales de anonimato, sino al reconocimiento del carácter sensible de las experiencias narradas, muchas de ellas atravesadas por emociones, tensiones y reflexiones sobre la práctica pedagógica. Asimismo, se asumió una responsabilidad ética particular en el proceso de escritura y análisis de las narraciones, en tanto que, la investigadora se posiciona como relatora o intérprete de las voces de los docentes; aquí la escritura no se concibió como una simple transcripción de lo dicho, sino como un ejercicio interpretativo que exige respeto y fidelidad a los sentidos construidos por los participantes. En este proceso, se procuró conservar la autenticidad de las narraciones, evitando distorsionar, fragmentar de manera arbitraria o instrumentalizar los relatos para ajustarlos a categorías preconcebidas.

Como relatora, asumí el compromiso de no silenciar la subjetividad de los maestros, ni imponer lecturas externas que desdibujaran su experiencia, reconociendo que los relatos no son datos neutros, sino expresiones situadas de la vida y del oficio docente. Estas consideraciones éticas atraviesan todo el proceso investigativo y se extienden al modo en que los hallazgos son presentados. Los relatos contruidos buscan devolver la palabra a los docentes, reconociéndolos como protagonistas del estudio y respetando la confianza depositada al compartir sus relatos. De este modo, la ética en la investigación no se limita a un apartado formal, sino que se constituye como una práctica permanente de cuidado del otro, de su palabra y de los sentidos que emergen en el encuentro narrativo.

Capítulo 4. Horizontes de vuelo: voces y transformaciones

8. Resultados

Analizando la información: tejiendo saberes y experiencias

La investigación propuesta posibilita una reflexión en torno a las experiencias de inclusión con posibilidades de transformación subjetiva; aquí la hermenéutica como parte constitutiva del método pone en diálogo las interpretaciones de los encuentros subyacentes a las voces registradas en cada uno de los instrumentos de recolección de datos. La perspectiva hermenéutica en coherencia con el enfoque narrativo y el paradigma cualitativo brinda posibilidades de análisis que lleve a la comprensión de las experiencias de los docentes en sus encuentros con la inclusión:

El enfoque hermenéutico asume que la función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos, porque los pensamientos, sentimientos y acciones de los sujetos están mediados semiótica y lingüísticamente; el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia, del tal modo, la subjetividad como construcción social se conforma en el discurso (Flores, et al., 2014, p. 72).

Son, por tanto, las diferentes interpretaciones las que apuestan a reconocer las transformaciones desde una subjetividad que emergen de las miradas reflexivas de los docentes, éstas construyen y leen los contextos, además, ponen en diálogo su relación con el problema trazado en la investigación. Desde esta perspectiva, el análisis se concibe como un proceso de construcción de sentido que se da en la interacción entre los relatos de los docentes y la interpretación que se da en la investigación. En palabras de Bolívar (2002), la investigación narrativa permite comprender los fenómenos educativos como textos, cuyo valor y significado “vienen dados por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona” (p. 4).

De este modo, el análisis favorece la interpretación de los diálogos emergentes de las voces, reconociendo en ellas, significados, tensiones, emociones y dilemas que emergen en las narraciones de los docentes. Paul Ricoeur (1995, en Bolívar, 2002) entiende las acciones como textos a



interpretar, lo que se articula significativamente a los modos narrativos; en este sentido, Bolívar reconoce en la narrativa una cualidad que le permite ser entendida como relato, y en esta investigación, como aquella que da pautas y formas hacia la construcción de sentido; lo que se constituye, como el autor lo sigue proponiendo en acciones que permiten describir y analizar datos biográficos.

Desde esta lógica, el análisis de la investigación no se fragmenta en categorías que desvirtúen el carácter narrativo de las experiencias, pues el enfoque hermenéutico fluye en una comprensión y análisis orientado a la identificación de sentidos, significados y configuraciones subjetivas de los docentes. Más que clasificar, busco comprender las transformaciones desde cada experiencia, atendiendo al contexto. En consecuencia, en análisis de este trabajo se entiende como un proceso transversal que acompaña toda la investigación. Aquí, interpretar, por tanto, implica leer, releer, dialogar con los relatos, reconocer sus matices y construir, a partir de ellos, comprensiones que permitan dar cuenta de las transformaciones de la subjetividad docente en el encuentro con la inclusión.

De este modo, el carácter hermenéutico del análisis no solo responde a una decisión metodológica, sino a una postura epistemológica que reconoce en la interpretación el camino privilegiado para comprender la experiencia humana, en este caso, la del maestro que se transforma en el ejercicio de su práctica pedagógica en contextos de inclusión. En esta medida el análisis construye sentidos a partir de la interpretación de los relatos docentes. En consecuencia, se asume que la subjetividad se configura en la experiencia y se expresa en las narrativas, las cuales permiten acceder a creencias, emociones y posicionamientos éticos.

Las voces que se transforman: subjetividad docente en experiencias de inclusión educativa

El presente capítulo tiene como propósito comprender, desde un enfoque narrativo, cómo los docentes construyen y resignifican su subjetividad a partir de sus experiencias de inclusión educativa, en coherencia con la pregunta de investigación: *¿cómo narran los docentes sus*

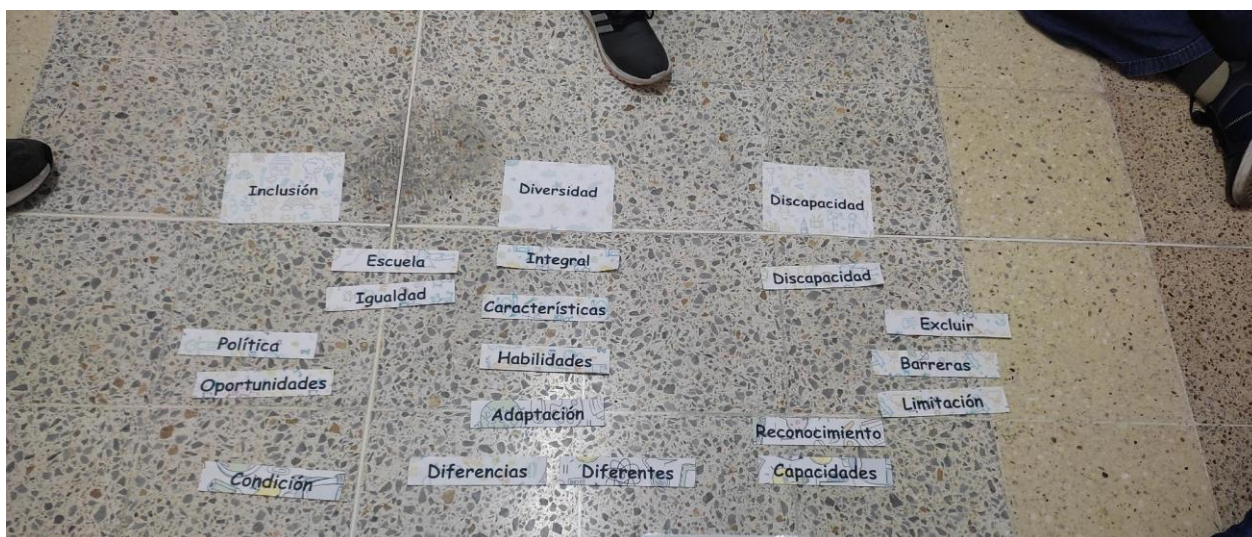


experiencias de inclusión educativa y qué sentidos construyen sobre sus prácticas pedagógicas a partir de dichas experiencias?

El análisis se organizó en tres apartados, correspondientes a los objetivos específicos del estudio, articulando las categorías de **inclusión, subjetividad y experiencia docente**, entendidas como dimensiones interrelacionadas.

Ilustración 6

Foto mapeo de categorías



Narrativas de inclusión: entre la incertidumbre, la tensión y el aprendizaje

Las narrativas docentes evidenciaron que la inclusión educativa no es vivida como un proceso estable ni resuelto, sino como una experiencia atravesada por tensiones, dudas e incertidumbres que interpelan profundamente la práctica pedagógica. Muestra de ello lo que expresó en la entrevista uno de los docentes “*uno quiere hacer las cosas bien, pero muchas veces no sabe cómo... hay momentos en los que uno siente que no está preparado*” (Alas, comunicación personal, taller 1). Este relato da cuenta de una ruptura con la idea del docente como sujeto que domina plenamente su práctica. La inclusión aparece como un escenario que desestabiliza saberes previos y confronta al maestro con lo inesperado donde la teoría se queda “corta” frente a lo que acontece en la realidad. En este sentido, Skliar (2017) plantea que “la inclusión no consiste en



adaptar al otro a la norma, sino en interrogar la propia norma que define lo normal y lo diferente” (p. 156), lo que implica una transformación profunda de los marcos de comprensión del docente.

Esta tensión se intensifica cuando las condiciones institucionales no acompañan el proceso, situación que es más común de lo que se cree, ya que ni los mismos directivos de las instituciones saben cómo acompañar estos procesos y se limitan a hacer lo que pueden, o dejar la responsabilidad al docente. Al respecto, otro docente señala: *“a veces uno se siente solo, porque hay muchas necesidades en el aula y no siempre hay apoyo”* (Crisálida, comunicación personal, entrevista). Aquí emerge una dimensión estructural de la inclusión. No se trata únicamente de una disposición individual del docente, sino de un entramado de condiciones que posibilitan o limitan su acción pedagógica.

Ilustración 7

Foto conversación docentes



Ainscow (2020) afirma que “las prácticas inclusivas dependen tanto de las actitudes del profesorado como de los contextos organizativos en los que trabajan” (p. 12). Esto permite



comprender que las tensiones narradas no son fallas individuales, sino expresiones de un sistema educativo que aún se encuentra en transición hacia la inclusión. Sin embargo, las narrativas no se limitaron a evidenciar dificultades. También se dieron cuenta de procesos de aprendizaje. Un docente afirma: *“he aprendido a mirar diferente... a entender que cada estudiante aprende a su manera”* (Vuelo, comunicación personal, taller 2). Este cambio en la mirada evidencia un desplazamiento desde una lógica homogénea hacia una comprensión más amplia de la diversidad, una mirada más amplia y holística de ese otro, de ese sujeto que aprende. En este sentido, Booth y Ainscow (2015) sostienen que “la inclusión implica un proceso continuo de aprendizaje y participación que reconoce y valora la diversidad” (p. 24). Así, la inclusión se configura como una experiencia formativa que transforma no sólo las prácticas, también transforma a todos los sujetos que participan de este proceso y las formas de comprender la enseñanza.

Subjetividad docente: experiencia, emoción y transformación

Las narrativas permitieron comprender que la inclusión no solo impacta la práctica pedagógica, sino que moviliza profundamente la subjetividad del docente: *“esto lo mueve a uno por dentro... hay días en que uno se cuestiona todo”* (Capullo, comunicación personal, relato autobiográfico). Esta afirmación evidencia que la inclusión no es un fenómeno exclusivamente técnico, sino una experiencia que atraviesa al sujeto, que lo impregna y mueve fibras. Podríamos hasta pensar que la inclusión en sí misma, no solo se vive, sino que también se siente, entre quién debe ser “incluido” (el estudiante) y quién desde su experiencia y saberes se esfuerza por incluirlo (el docente). Al respecto, Larrosa (2003) plantea que “la experiencia es aquello que nos pasa, lo que nos toca, lo que nos transforma” (p. 174), lo que permite comprender que no todas las situaciones vividas en el aula se convierten en experiencia, sino aquellas que generan una afectación en el sujeto.

En este caso, la inclusión se constituye como una experiencia significativa porque interpela al docente en su dimensión emocional y ética. En este sentido, uno de los docentes expresa: *“uno cambia... aprende a ser más paciente, más consciente de los otros”* (Mariposa, comunicación personal, entrevista). Aquí se evidencia un proceso de transformación subjetiva, en el que el

docente resignifica su rol y su relación con los estudiantes. Una transformación, en la que el docente es más consciente de su rol con aquel estudiante que requiere ser visto, guiado e incluido en un sistema educativo. Baracaldo (2011) complementa que “la subjetividad es una construcción que emerge en las relaciones y en las experiencias culturales que atraviesan a los sujetos” (p. 250), configurándose en interacciones diarias con diversidad, colegas y directivos en un contexto escolar medellinense marcado por aulas multigrado y recursos limitados.

Esta construcción relacional fomenta competencias clave para la inclusión, como el liderazgo pedagógico donde la docente media conflictos grupales y la sensibilidad hacia la diversidad, esenciales para entornos inclusivos. En el estudio, docentes narraron cómo sesiones colaborativas con pares generaron “redes de apoyo” que mitigaron el aislamiento inicial. Sin embargo, esta transformación no es lineal ni exenta de sombras; coexisten frustración, desbordamiento y agotamiento emocional: *“Hay momentos en los que uno siente que no puede con todo”* (Aleteo, comunicación personal, taller 3), especialmente ante aulas superpobladas (30+ estudiantes) y falta de apoyo institucional. Estas emociones reflejan la carga afectiva de entornos inclusivos, agravada por barreras como la ausencia de formación continua. Day (2018) describe la enseñanza como “una práctica profundamente emocional, en la que los docentes experimentan tensiones constantes entre sus ideales y las realidades del contexto” (p. 45).

Estudios recientes en América Latina, como los de Florian y Camedda (2021), confirman que esta oscilación entre malestar y crecimiento se resuelve mediante reflexión metacognitiva, donde docentes analizan sus respuestas emocionales para construir una identidad profesional más robusta. En el Colegio Alfred Binet, esta tensión subjetiva se vincula a políticas nacionales como el Decreto 1421 de 2017, que exige ajustes curriculares inclusivos sin suficiente respaldo logístico. No obstante, las narrativas destacan resiliencia: emociones negativas catalizan transformación cuando se procesan colectivamente, como en reuniones pedagógicas informales. Así, la subjetividad docente se erige como campo tensional dinámico, donde el malestar emocional coexiste con potencial transformador, empatía, colaboración y liderazgo, enriqueciendo la práctica y posicionando al maestro como agente de cambio en la inclusión.

Sentidos pedagógicos: resignificar la enseñanza desde la inclusión

Las narrativas permitieron identificar sentidos pedagógicos emergentes de la inclusión, redefiniendo la enseñanza como proceso relacional y adaptativo. Un docente sintetizó: “La inclusión me ha enseñado que enseñar no es solo dar contenido, sino acompañar a los estudiantes”. Esta resignificación desplaza el modelo transmisivo predominante en formaciones iniciales hacia uno centrado en el acompañamiento personalizado, valorando ritmos, estilos y mundos emocionales diversos. Freire (1997) anticipa esto: “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su construcción” (p. 47). En la práctica del Colegio Alfred Binet, emerge creatividad estratégica: “*Uno busca otras estrategias, se vuelve más creativo*”, como implementar aprendizaje cooperativo (grupos heterogéneos), materiales multisensoriales o TIC accesibles (por ejemplo, aplicaciones de lectura con voz para discapacidades visuales). UNESCO (2020) enfatiza que “la educación inclusiva requiere adaptar las estrategias pedagógicas para responder a las diferentes formas de aprender” (p. 15), alineado con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve flexibilidad curricular para todos los estudiantes.

Estos sentidos no surgen espontáneamente, sino a través de procesos iterativos de experiencia, ensayo-error y reflexión metacognitiva: “*Esto es un proceso... uno va aprendiendo*”. Skliar (2017) añade que “la educación ocurre en la incertidumbre, en aquello que no puede preverse completamente” (p. 92). En el contexto medellinense, esta incertidumbre se vive en aulas con diversidad socioeconómica y necesidades especiales, donde saberes pedagógicos nacen de interactuar diariamente -más allá de lineamientos del MEN como el Decreto 1421 de 2017-, fomentando reflexión crítica que deconstruye prácticas tradicionales y genera innovación. La reflexión pedagógica, clave en las narrativas, actúa como motor transformador, los docentes analizan éxitos (por ejemplo, mayor participación estudiantil vía estrategias inclusivas) y fallos (por ejemplo, sobrecarga temporal), construyendo conocimiento propio desde la praxis. Como señalan estudios recientes, esta metacognición potencia el pensamiento crítico y la autonomía profesional, convirtiendo la inclusión en oportunidad para resignificar la diversidad como valor curricular. En el Colegio Alfred Binet, esto se traduce en prácticas como portafolios reflexivos grupales, que fortalecen el clima aula y la colaboración.



Finalmente, los sentidos pedagógicos se configuran en movimiento perpetuo no como certezas dogmáticas, sino como construcciones éticas que integran empatía, flexibilidad y compromiso social. La inclusión, así, cataliza una enseñanza viva, donde el docente mediante reflexión continua habita la pregunta pedagógica, sostiene la incertidumbre y abre espacios para el cambio colectivo, transformando no solo el aula, sino el ecosistema educativo. En síntesis, la inclusión desestabiliza, interpela y transforma al docente. Las narrativas del Colegio Alfred Binet muestran que enseñar en diversidad implica habitar la incertidumbre y abrirse al cambio, configurando la subjetividad como proceso continuo donde experiencia, emoción y reflexión forjan nuevas formas de ser maestro.

Orientaciones pedagógicas emergentes desde la experiencia docente

Si bien desde el análisis de las narrativas docentes, no es posible ni pertinente establecer recetas o modelos estandarizados para la inclusión educativa. Sin embargo, sí emergen algunas orientaciones pedagógicas situadas, construidas desde la experiencia, que permiten acompañar y fortalecer la práctica docente en contextos de diversidad, más desde la experiencia de quiénes día a día se ven inmersos en los vaivenes de la inclusión, que desde teorías, decretos u orientaciones estandarizadas. Estas orientaciones no se plantean como prescripciones, sino como horizontes de comprensión y acción, en los que la inclusión se entiende como un proceso ético, relacional y en permanente construcción.

Reconocer la incertidumbre como condición pedagógica, no como déficit

Uno de los hallazgos más significativos es la constante presencia de la incertidumbre en la experiencia docente. Lejos de interpretarse como falta de preparación, esta investigación permitió comprenderla como una condición constitutiva de la inclusión educativa. En este sentido, Skliar (2017) plantea que “la educación ocurre en la incertidumbre, en aquello que no puede preverse ni controlarse completamente” (p. 92). Esto implica que el docente no puede posicionarse desde el



saber absoluto, sino desde una disposición abierta al encuentro con lo inesperado. Desde esta perspectiva, se propone:

- Legitimar el “no saber” como punto de partida del aprendizaje docente,
- Promover espacios institucionales donde los maestros puedan compartir dudas sin temor a ser juzgados,
- Comprender la incertidumbre como una oportunidad para la reflexión y la transformación pedagógica.
- Reconocer la incertidumbre no debilita la práctica, por el contrario, la humaniza y la abre a la posibilidad de transformación.

Descentrar la enseñanza: del contenido al sujeto

Las narrativas evidenciaron un desplazamiento progresivo desde una enseñanza centrada en el contenido hacia una práctica centrada en el estudiante y sus particularidades. Esta transformación se alinea con lo planteado por Freire (1997), quien afirma que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su producción” (p. 47). En contextos de inclusión, esto implica reconocer que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni en los mismos tiempos. Desde esta orientación, se propone:

- Flexibilizar las estrategias pedagógicas según las necesidades del grupo
- Reconocer la diversidad como punto de partida del proceso educativo
- Priorizar el vínculo pedagógico sobre el cumplimiento rígido del currículo

En coherencia con esto, UNESCO (2020) señala que “la educación inclusiva requiere adaptar los procesos de enseñanza para responder a la diversidad de los estudiantes” (p. 15). Descentrar la enseñanza implica, en última instancia, desplazar la pregunta de “¿qué debo enseñar?” hacia “¿cómo aprende este estudiante y cómo puedo acompañarlo?”.

Reconocer la dimensión emocional como constitutiva de la práctica pedagógica



El análisis evidenció que la inclusión no solo moviliza saberes pedagógicos, sino también emociones intensas como la frustración, el miedo, la empatía y el compromiso. En este sentido, Day (2018) plantea que “la enseñanza es una práctica profundamente emocional, en la que las experiencias afectivas influyen en las decisiones pedagógicas” (p. 45). Ignorar esta dimensión implica reducir la práctica docente a un ejercicio técnico, desconociendo su carácter humano. A partir de ello, se propone:

- Generar espacios de acompañamiento emocional para los docentes
- Incorporar la reflexión sobre las emociones en los procesos de formación docente
- Reconocer que las emociones son fuentes de conocimiento pedagógico

Así, la emoción deja de ser vista como un obstáculo y se convierte en una vía para comprender la relación con el otro y con la enseñanza.

Construir redes de apoyo: la inclusión como responsabilidad colectiva

Otro aspecto recurrente en las narrativas es la sensación de soledad frente a los procesos de inclusión. Esto evidencia que, en muchos casos, la responsabilidad recae exclusivamente en el docente, lo que genera sobrecarga y desgaste. Frente a esto, Ainscow (2020) afirma que “la inclusión no puede depender de esfuerzos individuales, sino que requiere culturas colaborativas en las instituciones educativas” (p. 12). En este sentido, se propone:

- Fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes
- Promover el acompañamiento de equipos interdisciplinarios
- Generar liderazgos institucionales que respalden la inclusión

La inclusión no es una tarea individual, sino un proceso colectivo que requiere corresponsabilidad institucional.

Narrar la experiencia como práctica pedagógica y formativa

Uno de los aportes más significativos de esta investigación es reconocer la narración como una herramienta fundamental para la comprensión y transformación de la práctica docente. Larrosa (2003) plantea que “la experiencia necesita ser narrada para poder ser pensada” (p. 34), lo que



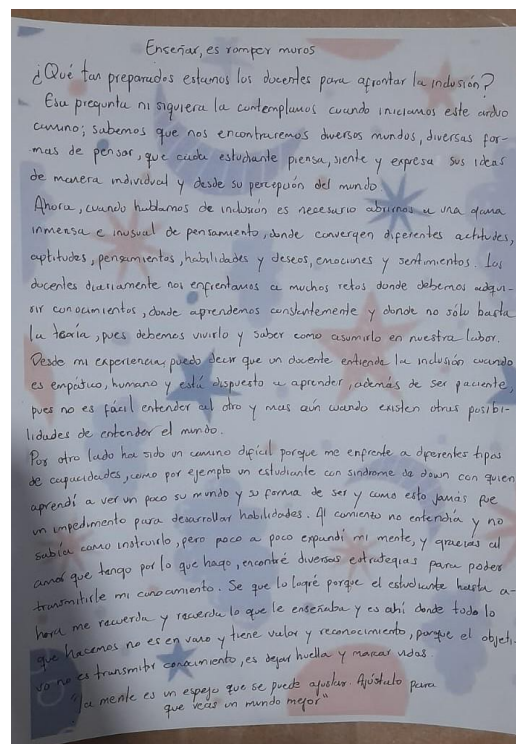
implica que aquello que no se nombra difícilmente se convierte en conocimiento. Desde esta perspectiva, se propone:

- Promover espacios de escritura y narración docente
- Incorporar la narrativa en procesos de formación y evaluación
- Reconocer la voz del maestro como fuente legítima de saber pedagógico

Asimismo, Ricoeur (2004) sostiene que la narración permite “configurar la identidad del sujeto en el tiempo” (p. 113), lo que refuerza la idea de que narrar no solo transforma la práctica, sino también la subjetividad.

Ilustración 8

Foto escrito docente



Transitar de la lógica de la normalización a la ética del reconocimiento



Un elemento transversal en las narrativas es la transformación en la manera de comprender la diferencia. Se pasa de una mirada centrada en la “falta” a una comprensión más amplia de la diversidad. En este sentido, Skliar (2017) advierte que muchas prácticas inclusivas siguen operando bajo lógicas de normalización, en las que se busca ajustar al estudiante a parámetros preestablecidos. Frente a esto, propone pensar la educación desde una ética del reconocimiento del otro en su singularidad. Desde esta orientación, se propone:

- Cuestionar las categorías que clasifican y jerarquizan a los estudiantes
- Reconocer la diferencia como constitutiva de lo humano
- Construir prácticas pedagógicas que no busquen homogeneizar, sino acoger

Esta perspectiva implica un giro ético en la enseñanza, en el que el otro no es un problema a resolver, sino un sujeto con quien se construye la experiencia educativa.

Asumir la inclusión como proceso, no como meta

Finalmente, las narrativas permitieron comprender que la inclusión no es un estado al que se llega, sino un proceso en constante construcción. Booth y Ainscow (2015) señalan que “la inclusión es un proceso continuo de mejora de las prácticas educativas” (p. 24), lo que implica que nunca se alcanza de manera definitiva. Desde esta orientación, se propone:

- Comprender la inclusión como un camino abierto
- Citar la búsqueda de soluciones inmediatas o definitivas
- Valorar los pequeños avances en la práctica cotidiana

Asumir la inclusión como proceso permite aliviar la presión sobre el docente y reconocer que el cambio ocurre de manera gradual.

Las orientaciones pedagógicas aquí presentadas no emergen de modelos teóricos abstractos, sino de la experiencia vivida por los docentes en contextos reales de inclusión. En este sentido, constituyen un saber situado que reconoce la complejidad, la incertidumbre y la riqueza de la práctica pedagógica. Lejos de ofrecer respuestas cerradas, estas orientaciones invitan a habitar la pregunta, sostener la reflexión y construir colectivamente nuevas formas de enseñar, en las que la

inclusión no sea una exigencia externa, sino una posibilidad ética y pedagógica de encuentro con el otro.

9. Discusión

Este capítulo articula los hallazgos del análisis narrativo con el marco teórico y antecedentes relevantes, profundizando la comprensión de cómo los docentes del Colegio Alfred Binet construyen y resignifican su subjetividad en experiencias de inclusión educativa. Los tres ejes identificados tensiones en la inclusión, transformación subjetiva y resignificación pedagógica se dialogan con literatura clave para enriquecer el debate académico. Esta discusión no solo valida los resultados, sino que genera aportes novedosos a la inclusión en contextos escolares colombianos, enfatizando su dimensión experiencial y relacional.

La Inclusión como Experiencia Tensionante: Entre el Discurso y la Realidad

La inclusión educativa emerge en las narrativas como un proceso vivo marcado por incertidumbres, tensiones y sensaciones de insuficiencia, más allá de su promoción discursiva. Este hallazgo resuena con Infante (2010), quien advierte que la inclusión, pese a su visibilidad política, “no posee una significación única ni compartida” (p. 289), generando ambigüedades que desorientan la acción pedagógica. En el Colegio Alfred Binet, docentes narraron esta desconexión entre normativas como la Ley 1618 de 2013 y la realidad de aulas multigrado con diversidad no atendida, produciendo inseguridad profesional. Garzón, et al., (2016) complementa esta visión al identificar confusiones conceptuales que limitan prácticas efectivas, impactando no solo el “hacer”, sino la identidad docente mediante cuestionamientos constantes. Así, la investigación amplía estos aportes al posicionar la inclusión como desestabilizadora de saberes previos teóricos y experienciales, confrontando al maestro con lo imprevisto, como crisis individuales en grupos grandes. Esta tensión estructural, agravada por falta de apoyo institucional, subraya que la inclusión trasciende lo técnico para interpelar la subjetividad en su totalidad.



La Subjetividad Docente como Construcción Relacional y en Transformación

Las narrativas revelan la subjetividad docente como dinámica y relacional, configurada en el encuentro con la diversidad, no como entidad fija. Baracaldo (2011) sustenta esto: “la subjetividad es constituida en el afuera, en las relaciones y en las experiencias culturales” (p. 250). En el estudio, esta construcción se evidencia en cambios de percepción de homogeneidad a valoración de ritmos únicos impulsados por interacciones diarias con estudiantes diversos. González (2018) añade que representaciones sociales influyen en prácticas, pero aquí se resalta su resignificación experiencial, transformando creencias y emociones. Day (2018) ilustra las tensiones: la práctica es “profundamente emocional”, con brechas entre ideales y realidades (p. 45). Las narrativas confirman esta dialéctica —crecimiento vía empatía junto a frustración por sobrecarga—, posicionando la subjetividad como relacional, dinámica, tensionada y afectiva. En el Colegio Alfred Binet, esta transformación fomenta resiliencia colectiva, como redes informales de apoyo entre pares.

Ilustración

Foto cartografía docentes



La Inclusión como Posibilidad de Resignificación Pedagógica



Pese a tensiones, la inclusión cataliza un giro hacia prácticas relacionales y flexibles, desplazando la transmisión de contenidos por acompañamiento centrado en el estudiante. Freire (1997) lo anticipa: “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su construcción” (p. 47). Booth y Ainscow (2015) refuerzan que implica “un proceso continuo de transformación [...] que reconoce y valora la diversidad” (p. 24). Este estudio matiza: cambios emergen de experiencia reflexionada, no de políticas prediseñadas, en la intersección de vivencia, reflexión y relación estudiantil. En contextos medellinenses, esto se traduce en estrategias como aprendizaje cooperativo o ajustes curriculares iterativos, alineados con el Decreto 1421 de 2017. Así, la inclusión se construye en praxis, no como modelo aplicado, enriqueciendo sentidos pedagógicos con creatividad y sensibilidad.

Aportes de la Investigación

Esta investigación contribuye desplazando la inclusión de enfoques normativos a experienciales-subjetivos; evidenciando su impacto transformador en el docente; validando la narración como herramienta clave; y visibilizando lo emocional como eje pedagógico. En el ámbito colombiano, resalta brechas entre políticas y realidad escolar, proponiendo reflexión narrativa como puente.

10. Conclusiones

Respondiendo a la pregunta de investigación ¿cómo se transforma la subjetividad del docente en el encuentro con la inclusión educativa y qué posibilidades emergen de esta experiencia para su práctica pedagógica?, las narrativas configuran la inclusión como una experiencia compleja, tensionante y transformadora. En este sentido, el objetivo general se cumplió al comprender la subjetividad como un movimiento constante, atravesado por tensiones, emociones y aprendizajes que se manifiestan en el Colegio Alfred Binet, donde los docentes experimentan procesos de reflexión profunda sobre su práctica.



El primer objetivo específico reveló que las narrativas marcan claramente la incertidumbre, la insuficiencia percibida y el aprendizaje práctico como elementos centrales en la experiencia docente. Estos hallazgos desestabilizan los saberes previos que los maestros tenían sobre la inclusión, mostrando que el proceso de inclusión no es lineal ni predeterminado, sino que requiere un aprendizaje continuo que se construye desde la experiencia cotidiana en el aula. Los docentes reconocen que no poseen todos los conocimientos necesarios y que deben aprender a través de la práctica, de los errores y de las relaciones que establecen con sus estudiantes.

El segundo objetivo evidenció que las transformaciones abarcan tres dimensiones fundamentales: las creencias, donde se desarrolla una mayor valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso educativo; las emociones, caracterizadas por una tensión entre la empatía hacia los estudiantes y la frustración ante las limitaciones del sistema; y la ética, que se manifiesta en una mayor sensibilidad al otro, reconociendo la necesidad de responder con responsabilidad ante las necesidades específicas de cada estudiante. Estas transformaciones no ocurren de manera aislada, sino que se entrelazan mutuamente, configurando una nueva identidad docente más consciente de su rol en la construcción de espacios inclusivos.

El tercer objetivo mostró que los sentires pedagógicos resignifican la enseñanza como algo relacional, flexible y acompañante, no meramente transmisiva. Esto implica un cambio sustancial en la concepción del rol docente: de ser un transmisor de conocimientos a ser un facilitador que construye relaciones significativas con sus estudiantes, que adapta sus estrategias según las necesidades particulares y que acompaña los procesos de aprendizaje desde una postura de escucha y diálogo. La enseñanza se transforma en un acto de encuentro entre personas, donde la inclusión se vive como una práctica cotidiana que requiere constante ajuste y reconfiguración.

En conjunto, estos hallazgos contribuyen a comprender cómo la inclusión educativa se configura como un proceso dinámico que involucra la transformación de la subjetividad docente, la reelaboración de las creencias pedagógicas y el desarrollo de nuevas formas de relación con los estudiantes. La narrativa emerge como un espacio privilegiado para acceder a estas transformaciones, permitiendo visibilizar las tensiones, los aprendizajes y los sentidos que los docentes construyen sobre su práctica en contextos de inclusión.



11. Recomendaciones

La inclusión se revela como proceso inacabado que interpela al docente y sistema educativo, demandando considerar subjetividad, condiciones laborales y experiencias vividas. Se propone fortalecer formación reflexiva, espacios institucionales de acompañamiento y narración pedagógica. Esta investigación invita a ver la inclusión como oportunidad para educación humana, sensible a la diversidad. En última instancia, las voces docentes evidencian que enseñar en diversidad implica habitar incertidumbre, sostener pregunta y abrazar transformación. La subjetividad emerge como territorio móvil donde experiencia genera conocimiento y narración, sentido. La inclusión, así, reconfigura no solo la escuela, sino al sujeto que la habita.

Entre crisálidas y vuelos encapsula la esencia de esta investigación: los docentes del Colegio Alfred Binet, como crisálidas en tensión, se desestabilizan en el encuentro con la inclusión educativa incertidumbre que disuelve saberes previos y despierta emociones profundas, para emerger en vuelos transformadores de subjetividad. Este proceso relacional no solo resignifica su identidad profesional, sino que despliega posibilidades pedagógicas infinitas: prácticas flexibles, acompañamiento ético y enseñanza viva que valora la diversidad. Así, la inclusión trasciende normativas para convertirse en catalizador de un magisterio renovado, donde habitar la pregunta genera no solo conocimiento, sino seres humanos más sensibles y comprometidos con el otro.



Referencias

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusive education*. Editorial Routledge.
- Ardila, J. S., Cante, S., Cruz, D. A., & González, D. (2021). *Estrategias de Inclusión Educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford*. [Trabajo de grado, Pontifica Universidad Javeriana].
- Ávila, M. A., & Martínez, A. C. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el Jardín Colinas y el Instituto Cultural (IDIC)*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional / CINDE]. Repositorio institucional CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1499>
- Baracaldo, M. E. (2011). *La subjetividad en la formación de maestros*. *Nómadas*, 34, 246-259.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos*. Passeggi, M., & Abrahao, M. (Comp), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*. Porto Alegre: PUCRS.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI-UHEM.
- Calvo, G. (2015). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. *Páginas De Educación*, 6(1), 19–35. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.525>



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

- Carvajal, A. M. (2010). *La formación de la subjetividad docente: Una interpretación de las posibles formas de ser docente hoy desde la mirada de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional/CINDE].
- Chavarría González, M y Sánchez García, S. (2024). Radiografía de la educación inclusiva en Medellín: un viaje a través de relatos, desafíos y tensiones en el contexto educativo. Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10495/43784>
- Colegio Alfred Binet. (2020). *Proyecto Educativo Institucional*. [Proyecto Educativo Institucional - PEI]
- Colombia. Congreso de la República. (2002). *Ley 762 de 2002: por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad", suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999)*. Diario oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2009). *Ley 1346 de 2009: por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006*. Diario oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2013). *Ley 1618 de 2013: por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2013). *Ley 361 de 2013: por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones*. Diario oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2011). *Ley 1145 de 2011: por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones*. Diario oficial.
- Colombia. Presidencia de la República. (1991). Constitución Política de Colombia. Presidencia de la República.
- Colombia. Presidencia de la República. (2017). *Decreto 1421 de 2017: por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario oficial.



- Day, C. (2018). *A passion for teaching*. Editorial Routledge.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). *Editorial: La Inclusión como Dilema*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14.
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). *Inclusión educativa*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Fernández, Y. A. (2020). *Posición subjetiva del docente frente a la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad*. En Bravo, O. A. (Comp.), *9 propuestas de intervención psicosocial* (pp. 107-148). Editorial Universidad Icesi.
- Flores, G., Porta, L., & Martín, M. A. (2014). *Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la educación*. *Entramados: Educación y Sociedad*, 1(1), 69–81.
- Florian, L., & Camedda, D. (2021). *Inclusive education in Latin America: Challenges and opportunities*. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 567-582. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842987>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía* (5th ed.). Siglo XXI Editores.
- Garzón, P., Calvo, M. I., & Orgaz, M. B. (2016). *Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado*. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Garzón Urán, B. (2021). *Narrar la escuela: Voces, miradas y acercamientos a los modos de configuración del cuidado de sí a partir del lenguaje*. Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10495/18514>
- González, V. (2018). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela Pablo Bessón No 027*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina]. Repositorio institucional. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/267>
- González, D. M., González, M., Navarro, Y., & Lantigua, L. (2017). *Teorías que promueven la inclusión educativa*. *Atenas*, 4(40), 90–99
- González, Y. (2018). *Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>



- Gutiérrez, C. D., Molina, S., & Sepúlveda, V. V. (2018). *Subjetividad política docente: Entre el discurso, las políticas educativas y la práctica pedagógica*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11071>
- Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. Estudios Pedagógicos, 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Jiménez, J. R. (2011). *La subjetividad del maestro en Colombia*. Investigación en Formación Docente, 47–58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705031>
- Landín, M. del R., & Sánchez, S. I. (2019). *El método biográfico-narrativo: Una herramienta para la investigación educativa*. Educación, 28(54), 227–242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Larrosa, J. (2003). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Estudios Filosóficos, 55(160), 467–480.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Educación inclusiva*. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. (A. Maira, Trad.). Ediciones Paidós.
- Ocampo, A. (2020). *Pensamiento crítico y pensamiento político para la educación inclusiva en Latinoamérica*. Fondo Editorial CELEI.
- Porta, L. G., & Flores, G. N. (2017). *Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, 2(6), 683-697. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2017.v2.n6.p683-697>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración* (Vol. 1). Siglo XXI Editores.
- Rivas, J., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M. J., & Padua, D. (2010). *La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones*. Revista de Educación (353), 187-209.



- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico (Noveduc).
- Schewe, L. y Vain, P. (2020). *Deconstruir al sujeto de la discapacidad, construyendo narrativas*. Danel, P., Pérez, B., & Yarza de los Ríos, A. (Comp), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades* (s/p). Universidad Nacional de La Plata/CLACSO.
- Tello, J. (2022). *Actitudes de los docentes de básica primaria de instituciones públicas de Medellín frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad*. [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/10527>
- Torres, A. (2006). *Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo*. Revista Colombiana de Educación, 50, 86-103.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia*. Actas de la Conferencia Internacional de Educación, 48th, Geneva, Switzerland. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Vasco, B. E. (2020). *El taller como estrategia metodológica*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua]. Repositorio institucional. <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/15492/1/15492.pdf>



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Anexos

Anexo 1: consentimiento informado

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
Facultad de Educación

Consentimiento informado para participantes de investigación

"Mirarme y mirarnos: una narrativa de los retos y posibilidades de la subjetividad del docente frente a la atención a la diversidad en el aula"

La presente investigación es conducida por Luisa Fernanda Molina González, estudiante de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. El objetivo principal de este estudio es: *Comprender los retos y posibilidades de la subjetividad del docente frente a la atención a la diversidad en el aula.*

Yo, _____, mayor de edad, e identificado como aparece al pie de mi firma, certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debidas respecto al curso de la investigación, sus objetivos y procedimientos. Que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación contribuyendo a la fase de recolección de información. Se me informaron de los riesgos y beneficios de la investigación y la prueba. Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y a prescindir de mi colaboración cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna y de igual forma, se me informó que mi participación se hará a título gratuito, por lo que no recibiré remuneración alguna por participar.

Sé que los riesgos de la investigación y las pruebas son: participación en talleres y entrevista de donde se derivarán narrativas y ejercicios orales, no implican riesgos de ningún tipo para mí ni en el presente ni a futuro, también sé que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica. Entiendo que las sesiones se grabarán con el propósito de que la investigadora pueda realizar transcripciones y que se recogerán algunos elementos fotográficos con fines

Acepto,

Nombre completo del participante
CC.

Nombre completo del investigador(a)
CC. 42.692.742
Número telefónico de contacto
304 5594220



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Anexo 2: estrategia talleres

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA PRACTICA PEDAGOGICA

Luisa Fernanda Molina González
Universidad de Antioquia

TEJER LA EXPERIENCIA DOCENTE EN AULAS INCLUSIVAS

PRESENTACION

Estos talleres surgen de la experiencia de docentes atravesados por historias de vida propias y por las historias de otros que, en el recorrido profesional, se entrelazan con la práctica pedagógica. Hablar de inclusión y diversidad desde definiciones conceptuales puede resultar relativamente sencillo; sin embargo, cuando estos temas han atravesado la vida personal y profesional del docente, transforman sus expectativas, concepciones y maneras de habitar el aula.

En este sentido, saber sobre inclusión no se limita a reproducir lo que los textos han dicho durante años, sino a reconocer aquello que se ha construido en la cotidianidad escolar, en el encuentro con los estudiantes, en las tensiones del aula, en las emociones que emergen cuando la teoría parece insuficiente y la experiencia se convierte en el principal saber. La inclusión cobra así un sentido situado, encarnado en prácticas reales que interpelan al maestro desde su ser y desde su hacer.

Por ello, estos talleres se proponen como espacios que permiten a los docentes hablar desde el interior, desde su experiencia y su rol, a otros maestros que, en distintos momentos de su vida profesional, se verán atravesados por situaciones de inclusión dentro y fuera del aula. Se conciben como escenarios para compartir historias que, lejos de ser anecdóticas, constituyen un tesoro pedagógico cargado de sentido, vida y aprendizaje.

A lo largo de los talleres se construyen momentos de reflexión, análisis, diálogo y escritura, en los que las voces de los maestros y maestras son escuchadas y puestas en escena como un tejido de experiencias, emociones y significados. De este modo, los talleres no buscan ofrecer respuestas cerradas, sino abrir preguntas que permitan comprender cómo se vive, se siente y se resignifica la inclusión en la práctica docente cotidiana.

CONTEXTO:

Los talleres se desarrollaron en el contexto del Colegio Alfred Binet de la ciudad de Medellín, una institución que concibe la inclusión como eje transversal de su proyecto educativo y que, apuesta por la educación artística, cultural y el reconocimiento de la diversidad. En este entorno, caracterizado por una práctica pedagógica sensible a las diferencias y por una reflexión permanente sobre la inclusión educativa, los talleres se constituyeron en un lugar propicio para escuchar, narrar y resignificar las experiencias docentes desde su realidad situada.

EJES TEMÁTICOS

- La experiencia emocional y subjetiva del docente en aulas inclusivas
- Tensiones entre el discurso de la inclusión y la práctica pedagógica cotidiana
- Narrativas docentes: aprendizajes, miedos y posibilidades en contextos de diversidad



Anexo 3: taller 1 cómo me veo dentro de un aula inclusiva

TALLER #1

COMO ME VEO DENTRO DE UN AULA INCLUSIVA

METODOLOGIA

Este taller se concibe como un dispositivo de apertura y sensibilización, orientado a hacer visible la dimensión emocional y experiencial de la inclusión educativa. Desde la perspectiva de Ghiso, el taller se entiende como un espacio que hace ver, hace hablar y hace recordar, posibilitando que los docentes recuperen experiencias significativas desde su mundo vital. A través de actividades expresivas, narrativas y visuales, se propicia un acercamiento a las emociones, miedos, percepciones y vivencias que configuran la relación del maestro con la diversidad. La metodología privilegia la conversación, la imagen y la escritura como lenguajes que permiten nombrar aquello que, muchas veces, permanece implícito en la práctica pedagógica, favoreciendo un primer reconocimiento de la subjetividad docente frente a la inclusión.

PROPOSITO

Propiciar un primer acercamiento sensible a las experiencias, emociones y percepciones de los docentes frente a la inclusión educativa, reconociendo cómo estas atraviesan su práctica pedagógica.

INICIO

Se dispone el espacio con un termómetro de emociones visible para todos los participantes. A cada docente se le entrega un papel para que escriba cómo se ha sentido desde que inició el día hasta el momento del taller. Posteriormente, cada uno ubica su escrito en el termómetro, según la emoción predominante.

A partir de esta actividad se abre una breve conversación orientada a diferenciar emoción y sentimiento, comprendiendo la emoción como una reacción inmediata e intensa, y el sentimiento como una elaboración más duradera de la experiencia vivida.

DESARROLLO

En el aula se disponen diferentes frases relacionadas con experiencias docentes frente a la diversidad y la inclusión. Cada participante coloca un adhesivo en aquellas con las que se identifica, sin necesidad de justificar su elección. Algunas de las frases propuestas son:

Me sentí frustrado la primera vez que no entendí a un estudiante con discapacidad.

Lo que sé de diversidad lo he aprendido desde la experiencia.

Pienso que los docentes no estamos preparados para la inclusión.

Me genera miedo pensar en la inclusión.

¿Alguna vez me he sentido como un "bicho raro"?

Posteriormente, se invita a observar colectivamente las elecciones, propiciando un diálogo abierto, no juzgante, en el que quienes deseen pueden compartir sus razones y experiencias.

A continuación, se presenta el libro álbum Eloísa y los bichos únicamente a través de imágenes, sin texto. A partir de la observación, los docentes dialogan sobre lo que las imágenes les evocan, con cuál personaje se identifican y qué experiencias personales se activan.

CIERRE

Para cerrar el taller, se realiza la lectura completa del cuento. Cada docente elabora un dibujo del personaje con el que más se identificó y escribe un breve texto explicando el porqué de dicha identificación. Este ejercicio permite cerrar el encuentro reconociendo la experiencia personal como punto de partida para pensar la inclusión.



Anexo 4: taller 2 del papel a la realidad conceptos y percepciones de los maestros

TALLER #2

DEL PAPEL A LA REALIDAD: CONCEPTOS Y PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS

METODOLOGIA

Este taller se desarrolla como un dispositivo de análisis y problematización, en el que se ponen en tensión los discursos conceptuales sobre inclusión con las experiencias reales del aula. Desde una metodología participativa y dialógica, los docentes construyen cartografías y tejidos simbólicos que permiten visibilizar sus comprensiones, contradicciones y saberes contruidos. Siguiendo a ~~Ghiso~~, el taller se configura como un espacio de interacción y construcción colectiva de conocimiento, donde el saber no se impone, sino que emerge del diálogo entre experiencias diversas. La metodología busca que los participantes reconozcan la distancia y los posibles puentes entre la inclusión pensada desde el papel y la inclusión vivida en la práctica pedagógica cotidiana.

PROPOSITO

Explorar y confrontar las concepciones docentes sobre inclusión, diversidad e integración escolar, reconociendo las tensiones entre los discursos teóricos y la práctica cotidiana en el aula.

INICIO

Se retoma el termómetro de emociones como ejercicio de disposición corporal y emocional, permitiendo que los participantes reconozcan cómo llegan al espacio y cómo se sienten frente al tema que se abordará.

DESARROLLO

Se conforma un grupo y se le entrega un sobre con las palabras inclusión, diversidad e integración escolar, junto con imágenes y palabras recortadas. A partir de estos elementos, cada grupo construye una cartografía conceptual, organizando los conceptos según su comprensión y experiencia.

La cartografía es socializada, permitiendo identificar similitudes, diferencias y tensiones entre lo que se dice de la inclusión y lo que se vive en el aula.

En un segundo momento, se entrega a cada participante una cartulina con la palabra inclusión en el centro, junto con lana, imágenes y palabras. Con estos materiales, cada docente elabora un tejido simbólico, representando aquello que considera indispensable en un proceso inclusivo real.

CIERRE

Se realiza una puesta en común de los tejidos, resaltando los sentidos que emergen y reconociendo la inclusión como un proceso complejo, relacional y situado. El cierre se orienta a problematizar las distancias entre el discurso normativo y la experiencia pedagógica.

Anexo 5: taller 3 voces de maestros para maestros



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

TALLER #3 **VOCES DE MAESTROS PARA MAESTROS**

METODOLOGIA

Este taller se concibe como un dispositivo de cierre narrativo y proyección, centrado en la palabra del maestro como portadora de sentido pedagógico. A través del juego de roles, el análisis de situaciones y la escritura creativa, se propicia la emergencia de relatos que recogen miedos, aprendizajes, tensiones y posibilidades frente a la inclusión. Desde la perspectiva de Ghiso, el taller funciona como un espacio ético y estético en el que se democratiza la palabra y se reconoce a los docentes como sujetos de saber. La metodología privilegia la narración como forma de transmisión de la experiencia, permitiendo que las voces docentes se proyecten hacia otros maestros, especialmente aquellos que inician su camino profesional, consolidando así un saber pedagógico construido desde la experiencia compartida.

PROPOSITO

Dar lugar a la voz docente para identificar miedos, retos y posibilidades frente a la inclusión educativa, construyendo narrativas que dialoguen con otros maestros.

INICIO

Se entregan a los participantes las palabras adaptación, adecuación y flexibilización, junto con sus definiciones fragmentadas en forma de rompecabezas. En grupo, los docentes deben reconstruir los conceptos, dialogando sobre su significado y uso en la práctica.

DESARROLLO

Posteriormente, se presenta un estudio de caso relacionado con una situación de inclusión educativa. Los participantes asumen distintos roles (docente, estudiante, familia, directivo, profesional de apoyo) y realizan una representación que permita evidenciar las tensiones, responsabilidades y decisiones que atraviesan el proceso inclusivo.

Esta actividad busca visibilizar la complejidad del trabajo pedagógico y la necesidad del diálogo entre los distintos actores.

CIERRE

Cada docente elabora un texto narrativo libre (carta, mensaje, poema o reflexión) dirigido a un maestro o maestra que está por iniciar su ejercicio profesional. En este escrito se comparten aprendizajes, miedos, recomendaciones y palabras sinceras frente a la inclusión y la diversidad.

Si el tiempo lo permite, se realiza la lectura colectiva de algunos textos y se cierra el taller con un texto literario breve que invite a la reflexión y al cuidado del oficio docente.