

Diversidades y adversidades para la atención de las capacidades o talentos excepcionales en departamento de Caldas 2017¹

José Félix Susa Lizarazo²

Resumen

El presente escrito corresponde a un estudio reflexivo, derivado de la investigación “*Sistematización de las experiencias pedagógicas y didácticas para una educación inclusiva, en el proyecto Caldas camina hacia la inclusión*”³, dado que en todo proceso se presentan tanto aciertos como dificultades, se quiso conocer estos avances y adversidades que presentaban las prácticas docentes, con relación a sus experiencias pedagógicas y didácticas en el aula, relacionadas con la atención a la diversidad y la inclusión, y en el caso de este artículo en particular, destacar cómo se ha venido dando este proceso alrededor de los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales (CoTE), los cuales por su condición especial, exigen una atención diferencial, según las características y capacidades particulares de estos. Es así como surge la pregunta ¿Tienen los docentes en sus prácticas pedagógicas y didácticas, conocimiento claro de lo que es la diversidad e inclusión, y por lo mismo de lo que es la población de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, como parte de esta diversidad? Para resolver el interrogante se procedió a sistematizar, dos relatorías y un conversatorio, donde los docentes manifestaron, cómo llevaban a cabo estas prácticas, en atención a la diversidad y por lo mismo, a la población CoTE. Entendiendo la sistematización, como lo diría Marco Raúl Mejía, como una forma de investigación que pretende comprender el entretreído que se hace entre los saberes populares y los conocimientos

¹ Recibido: Diciembre 13 del 2017. Aceptado: Enero 30 del 2018.

² Psicólogo y Polígrafo, Director Némesis: Psicología, Educación y Poligrafía, jsusa22@hotmail.com

³ Propuesta de investigación presentada para la Convocatoria Interna de Investigación 2016 – I Resolución 025, 4 de abril de 2016, entre la Secretaría Departamental de Educación de Caldas y la Universidad de Manizales, Dirección de Investigaciones y Posgrados, con el grupo de investigación: Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, que lideran desde la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Instituto Pedagógico: Beatriz Álzate Gómez, Claudia Patricia Jiménez Guzmán y Gloria Isaza de Gil, en compañía de los estudiantes de posgrado de la Maestría en Educación desde la Diversidad, de la Universidad de Manizales: Claudia Milena Castaño Serna y José Félix Susa Lizarazo.

profesionales o disciplinares, de esta manera se pudo establecer dos categorías, que permitieron hablar por un lado de la existencia de diversos tipos de concepciones acerca de lo que es la inclusión y la diversidad y al mismo tiempo saber sobre algunos aciertos y adversidades, tanto de nivel administrativo, conceptual, pedagógico y didáctico al afrontar el trabajo con los estudiantes CoTE.

Palabras clave: Diversidad, talento, excepcional, capacidad, inclusión, prácticas pedagógicas, didácticas, estudiantes, docentes.

Abstract

This work is a reflexive study, derived from the research “Sistematización de las experiencias pedagógicas y didácticas para una educación inclusiva, en el proyecto Caldas camina hacia la inclusión”. This study’s objective was to track the improvements and adversities related to teaching practices, specifically their relationship with pedagogic experiences and didactics during class under the context of diversity and inclusion, especially for students categorized as gifted or exceptionally talented (GoET), that due their special condition they require specialize attention according to their specific characteristics and skills. To accomplish this objective, we formulated the question: do the teachers have a clear knowledge of what inclusion and diversity mean and what is the situation of the GoET population as part of this diversity? To answer this question we systematized two discussions and one writing report session, where the teachers presented their pedagogical practices in the classroom related to their inclusion of GoET students. According to Marco Raul Mejia, systematization is a method that pretends to understand the relationship between the popular knowledge and the professional or disciplinary knowledge. Based on that work, it was not only possible to identify two categories that revealed several different conceptions about inclusion and diversity in the classroom, but also uncovered the strong and weak sides of the administrative, conceptual, pedagogic and didactic work with GoET children.

Introducción

Este artículo trata de investigar los avances y dificultades que tienen las prácticas pedagógicas y didácticas que realizan los docentes en el departamento de Caldas, desde la implementación del programa “*Caldas Camina hacia la inclusión*”, en atención a la diversidad, con el propósito de ser escuelas inclusivas. Para ello se procedió a realizar la sistematización de dos relatorías y un conversatorio, con lo cual se develaron algunas categorías emergentes, de las cuales se reconocen dos principalmente que se constituyen como objeto de trabajo de esta investigación, de un lado la categoría de **Diversidad(es) e inclusión: concepciones de lo que es la atención a la diversidad e inclusión**. la cual en esencia permiten considerar la existencia de diversidad(es) de posturas, contradicciones y discursos teóricos de lo que es la diversidad y la inclusión, que surgen no solo de los conocimientos disciplinares, profesionales, académicos o formales, sino que además e implícitamente se forman de aquellos saberes locales, empíricos, privados, populares o legos, que hacen parte de la vida e historia personal con la que cuenta cada docente para llevar a cabo su praxis educativa, tales descripciones se remiten por ejemplo a definir la educación inclusiva, mediante el currículo, otros reducen el concepto a la cobertura, otros indistintamente mezclan y definen los conceptos o definen la inclusión como una condición de actitudes por parte del docente, lo que permite pensar que aun falta mucho más trabajo teórico y práctico que le permita a los docentes con mayor seguridad y precisión conocer, comprender y llevar a la práctica estos conceptos y de otro lado la categoría de **Caracterización de los estudiantes CoTE: aciertos y adversidades para la atención de estos estudiantes**. Nos accedió a darnos cuenta de las condiciones afortunadas y adversas que tratan de la población CoTE, de un lado hallamos algunos casos de talentos “espontáneos”⁴, que se ven acompañados de acciones poco elaboradas, pero que buscan atender sus potencialidades, de otro podemos comprender que es muy dado a considerar casos de problemas de aprendizaje, discapacidad, de comportamiento de pérdida insistentemente de curso, como pertenecientes a este

⁴ Del lat. *spontaneus*. 1. adj. Voluntario o de propio impulso. 2. adj. Que se produce sin cultivo o sin cuidados del hombre. 3. adj. Que se produce aparentemente sin causa. (Real Academia Española, 2014)

dominio de la diversidad, sin embargo en lo respectivo a los CoTE, no hay plena certeza de su pertenencia, de igual manera no se evidencia mayor conocimiento conceptual entre los términos que cobijan y diferencian a esta población a su interior, o que es distinto trabajar con una un talento excepcional, que con un estudiante con capacidades excepcionales, hallazgos que nos hablan de un notable desconocimiento conceptual, administrativo y de políticas para su atención, lo que de por si ya deja en certeza, que los estudiantes CoTE, pueden no estar recibiendo las oportunidades necesarias para su desarrollo integral, tal cual lo norma la Constitución Nacional y las leyes que acompañan los derechos a recibir una educación de calidad, en los términos de una educación inclusiva, la cual comprende según el documento de *“Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación”*, (2012), los principios de: equidad, pertinencia y relevancia, entendiendo por equidad: dar iguales oportunidades a toda la población estudiantil para que pueda acceder a una educación de calidad; Pertinencia, como: el acomodamiento de la oferta a la demanda según las condiciones específicas socioeconómicas y culturas, y ante el reconocimiento de las distintas características personales o culturales de estos y la relevancia, como: la facilitación de enseñanzas significativas, que respondan al qué y para qué de la educación. Respuestas que evidencian poco conocimiento de la diferencia entre talento y capacidades excepcionales o la inexperiencia que, dentro de la taxonomía designada, está la doble excepcionalidad o que los resultados académicos no invalidan, una posible capacidad excepcional, o como ya lo mencionábamos inicialmente, casos que en su mayoría de manifiestan espontáneamente, sin que medie un plan previo de reconocimiento, *“no sabíamos que tenía el poder de la palabra”*.

Esta investigación corresponde a un estudio reflexivo, con enfoque biográfico, en que participaron: municipio de Aguadas: Institución Educativa Escuela Normal Superior “Claudina Múnera”, Docente: Angela María Cardona Orozco; municipio de Anserma, Institución Educativa de Occidente, docente: Nancy Stella Rendon Ortiz; municipio de Chinchiná, Institución Educativa Santa Teresita, docente: Juan Manuel

Soto Salazar; municipio La Dorada, Institución Educativa Renan Barco, docente: Francia Lucero Ortiz; municipio La Palestina, Vereda la plata, Institución Educativa José María Carbonell, docente: Clara María Ossa Mosquera; municipio de Manzanares, Institución Educativa Santa Teresita, docente: Lilia Estela Palacio Muñoz; municipio de Marmato, Institución Educativa Marmato, docente: Luz Elena González García; Neira, Vereda la Gregorita, Institución Educativa Pueblo Rico, sede Santa Inés, docente: Mónica Bernal Echeverri; municipio de Norcasia, Institución Educativa San Gerardo María Mayela, Docente: Damaris Ramírez Rendón; municipio de Pácora, Institución Educativa Escuela Normal Superior San José, docente: Luz Colombia López Gallego; municipio de Risaralda, Institución Educativa María Inmaculada, docente: Diana Patricia Quiceno Castrillón; municipio de Samaná, Institución Educativa, El Silencio, Docente: John Jairo Clavijo Álzate, municipio de Supía, Institución Educativa Supía, docente: Luz Adíela Bernal Betancourt; municipio de Villamaría, Institución Educativa Santa Luisa de Marillac, docente: María Marleny Serna Aristizábal y municipio de Viterbo, Institución Educativa la Milagrosa, docente: Claudia Patricia Toro García.

Justificación

Para establecer la importancia de este escrito, es necesario partir de entender que la educación es un derecho que consagra la Constitución Política Nacional (1991), en su artículo 44: *“Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión”* y que por tanto, que todos los estudiantes deben acceder a una educación, pero una educación de calidad, flexible, que facilite las condiciones, tanto de índole político, administrativo como pedagógico, para la potenciación y desarrollo integral de todas sus capacidades. En concordancia con lo anterior la Ley General de Educación, estipula en su artículo 49, que todo estudiante CoTE, recibirá del Gobierno Nacional, las facilidades para que los establecimientos educativos, puedan organizar los

programas para la detección temprana de los estudiantes CoTE y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral. Esto es hacer escuelas incluyentes, bajo los principios de la atención a la diversidad, pero dado que la meta es construir escuelas inclusivas, valorando su diversidad, este proceso, conlleva la presencia de logros así como de fracasos, por ello se hace necesario determinarlos, lo que obliga a saber cómo han venido realizando sus prácticas pedagógicas y didácticas los docentes del departamento de Caldas, en cuanto a la atención a la diversidad e inclusión, y por extensión a los estudiantes CoTE, de este modo con su descubrimiento, promover entre los demás docentes, estas experiencias exitosas y conocimientos, así como de reorientar aquellas prácticas que estén teniendo dificultades y específicamente, según nuestro escrito, a lo relacionado con los estudiantes CoTE, para que puedan replicarse las experiencias exitosas, para el bien de toda la comunidad o corregirse las falencias y evitar que estos estudiantes puedan terminar malográndose, pues es sabido que estos acaban siendo muchas de las veces invisibilizados y frenados en su desarrollo integral, conduciéndolos al fracaso escolar o personal o a ambos, ya sea por desconocimiento conceptual, administrativo o pedagógico de uno o varios agentes intervinientes en este proceso. Citado por García, (2015) *“Frente a esto, señala García-Cepero (2014, p. 5): [...] estar insertos en una institución es muy distinto a que la escuela incluya al estudiante. De hecho, al considerar que, por estar inserto en el aula, se está respondiendo a las necesidades del estudiante, esto es convertirlo en un actor invisible que transitará en un espacio que dejará al azar el desarrollo de lo que según la Constitución es su derecho fundamental. García-Cepero y González (2004, p. 41) complementan diciendo que: Es así como el sistema educativo puede poner en riesgo a sus estudiantes más capaces, condenándolos a la mediocridad en el mejor de los casos, cuando no a la deserción escolar o a la delincuencia”*. En conclusión, esta documento puede no solo dar información de los hechos ocurridos con relación a las prácticas pedagógicas y didácticas que se ha venido implementando, desde el año 2005, cuando iniciaron las políticas públicas de orientar el sistema educativo del departamento de Caldas hacia la inclusión, sino que puede servir de base tanto a los docentes mismos para que se apropien de estos resultados y de una manera

autoreflexiva puedan corregir(sen), sino que además también pueda ser observado por los demás agentes intervinientes, tales como colegios, familia, barrio, bibliotecas, ministerio etc., para que de manera responsable, reorienten sus fuerzas, para aumentar y generen nuevos espacios de formación y conocimiento, acerca de lo que es la diversidad y la inclusión y por lo mismo, para beneficio de los propios estudiantes CoTE, pues los nuevos conocimientos y experiencias compartidas pueden servir de ejemplo y guía para una mayor comprensión y posibilidades de brindar el apoyo necesario a cada estudiante CoTE, los cuales no todos tienen las mismas habilidades, aptitudes, inteligencias, capacidades, formas de aprender o necesidades, lo que estimula a la necesidad de proponer nuevas pedagogías y didácticas que faciliten llevar a cabo un proceso educativo de calidad, que comprenda un mejor modelo de una educación inclusiva, que brinde la posibilidad a cada estudiante CoTE de un desarrollo diferencial, que potencia y permita el desarrollo de todas sus capacidades de una manera integral.

Antecedentes

Existen varios documentos y estudios sobre las prácticas pedagógicas y didácticas relacionadas con las percepciones y conceptos de diversidad e inclusión, tenemos por ejemplo el trabajo de Ruíz (2006), llevado a cabo en España, sobre las necesidades formativas de los profesores de educación secundaria, que tuvo como objetivo analizar las percepciones, actitudes y creencias, con razón a la atención a la diversidad, el cual descubre la complejidad del concepto para llevarlo a la práctica.

En el contexto colombiano también podemos encontrar algunas investigaciones como son los estudios acerca de las “Percepciones de los docentes acerca de las prácticas de aula para la atención educativa a la población vulnerable en el proyecto “Canasta de Apoyo: Caldas Camina hacia la inclusión”, pp 205-247, trabajo de Gil (2012), de corte cualitativo, que se fundamentó en la información recolectada de las docentes de apoyo, de cuatro zonas regionales del Departamento de Caldas. Donde

los resultados muestran que, aunque filosóficamente los docentes están de acuerdo y aceptan los términos de diversidad e inclusión y los consideran positivos, en la práctica estos, se sienten desfavorecidos cuando se trata de llevar a la práctica estos conceptos. De igual manera podemos citar el estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa, realizado por Carlosama y Valencia (2016), que comprendía el estudio de las concepciones y prácticas que los docentes hacían sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. En esta investigación se examina las distintas posturas teóricas y las prácticas que adoptan los maestros en el aula, las cuales permitieron conocer la existencia de contradicciones entre el discurso y la práctica, que se hacen evidentes de manera directa en las observaciones de los grupos focales y actividades de aula. Similarmente Ramírez, Aldana y Garzón (2013), llevaron a cabo un estudio para dar a conocer las concepciones que tienen los estudiantes de los últimos semestres de la Facultad de Educación en la Universidad del Quindío, acerca de la diversidad, partiendo del principio que gran parte de la formación tanto pedagógica como didáctica y disciplinar para afrontar en un futuro cercano el quehacer docente, ya está cimentada, de esta manera se pudo establecer dichas concepciones, analizarlas e interpretarlas. Tomando como ruta metodológica principal un estudio de caso. Encontrando que en la Universidad del Quindío, aún falta promover a través de los currículos la formación profesional para atención a la diversidad, y además que la diversidad se encuentra relacionada directamente con otros derechos sociales, culturales, económicos y políticos; así como la necesidad de formar docentes para la educación en la diversidad, lo cual implica la necesidad de hacer llegar el conocimiento de las políticas que rigen estos aspectos, para lograr promover sujetos en condiciones de equidad.

Por su parte, Cuevas, Andrade, Manchola y Builes (2014), en su artículo “La diversidad entendida como discapacidad” hacen un análisis de las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes en algunos municipios de los departamentos de Huila, Valle del Cauca y Risaralda, para establecer teorías sobre las prácticas pedagógicas y las concepciones de vulnerabilidad de los docentes que atienden

estudiantes desde básica primaria hasta media vocacional, de la cual surgen categorías emergentes entre las que se encuentra “*la diversidad entendida como discapacidad*”, con la cual se determinó la existencia de distintas comprensiones y posturas que tienen los docentes respecto de las concepciones sobre diversidad, discapacidad, vulnerabilidad e inclusión. Por su parte Velasco (2012), pp 276-293, en su investigación de tipo cuantitativo, “*Política de Inclusión: elemento de capacidad institucional*”, llevado a cabo en tres grupos, compuestos por directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, de tres instituciones educativas en particular, mediante la aplicación del instrumento de índice de inclusión de Ministerio de Educación Nacional (MEN), manifiesta en sus resultados la importancia del establecimiento de políticas públicas y la creación de herramientas de gestión para hacer seguimiento a los procesos de inclusión para atender a la población diversa, así mismo mencionan que aunque se pueden evidenciar buenos avances en el proceso, este aún se encontraba a medio camino. En igual circunstancia tenemos el “*Informe consolidado de los resultados de la aplicación del índice de inclusión de las instituciones educativas del Departamento de Caldas*”, escrito realizado por Lizon (2012), pp 173-186, en el libro “*Experiencia Caldas Camina Hacia la inclusión 2005 – 2012*”, que da como sugerencias entre otras cosas: luchar por brindar una educación de calidad, donde se reflejen tres elementos claves del quehacer cotidiano: El acceso, la participación y la promoción, de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados e implementar currículos flexibles y diversificados que permitan la inclusión de todo tipo de población, donde puedan participar todos los actores.

De otro lado, encontramos múltiples estudios referentes al tema de la atención a los estudiantes CoTE, en Colombia, tenemos la investigación llevada a cabo por Zuluaga (2010), concepciones frente a las capacidades excepcionales, de ocho docentes, relacionados con estudiantes CoTE del Instituto Técnico Marco Fidel Suarez, de la ciudad de Manizales, cuyo objetivo fue encontrar los estereotipos y concepciones con respecto a esta población. Pensamientos, que de manera directa o indirecta se reflejan en las prácticas mismas. Aspectos metodológicos que se

abordaron desde una investigación de tipo cualitativo de corte Etnográfico. Utilizando como medio la entrevista. Ahora bien, como insumo fundamental para este trabajo, cabe destacar, que nos remitimos principalmente a los escritos legales que sobre esta la materia se han generado oficialmente en Colombia, sin que por ello se esté diciendo que se haya desconocido los aportes de otras instancias internacionales, pues consideramos que los oficios gubernamentales, expresan y condensan las investigaciones que en esta materia se ha sucedido, tales como la misma Constitución Nacional de 1991, en la cual se consagra la educación como derecho fundamental, llegando a la ley 115 de Educación general, en la que por primera vez se reconoce la existencia de los estudiantes CoTE, en sus artículos 46 y 49, leyes, normas y decretos que se encuentran conglomerados en el Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, donde radican los distintos actos legislativos que sobre este hecho se han generado, como por ejemplo el decreto 366, del 9 febrero de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad o CoTE, en la misma medida se fundamenta este escrito en los documentos nacionales que primordialmente han orientado y regulan todo acerca de este tema, siendo cuatro los principales: *“Lineamientos generales de política para la atención de personas con talentos y/o capacidades Excepcionales”*, de marzo 30 de 2001, donde por primera vez se establece una taxonomía de la excepcionalidad; *“Orientaciones para la Atención Educativa a Estudiantes con Capacidades o Talentos Excepcionales”*, del año 2006, donde se definen primordialmente algunas nuevas pautas de identificación y caracterización de esta población; para llegar por primera vez a un documento que nos introduce al concepto de una educación inclusiva, bajo los principios de: equidad, pertinencia y relevancia, *“Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación”*, del 2012 y finalmente el ejecutado a finales del año 2015, por el MEN, donde se plasman nuevas políticas de atención y comprensión conceptual de la excepcionalidad en Colombia: *“Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con*

capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”, en el cual entre otros asuntos se reformula la existencia de la excepcionalidad, dentro de tres categorías: Capacidades Excepcionales, Talentos excepcionales (con sus respectivas divisiones, según los dominios: Talento en ciencias naturales, básicas o en tecnología, talentos en ciencias sociales o en ciencias humanas, talento en artes o en letras, talento en actividad física, ejercicio y deporte y talento en liderazgo social y emprendimiento) y finalmente la Doble Excepcionalidad.

Problema

El problema de esta investigación surge del proyecto “*Sistematización de las experiencias pedagógicas y didácticas para una educación inclusiva, en el proyecto Caldas camina hacia la inclusión*”, que se origina en la Universidad de Manizales desde la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, que como garante de proyecto *Caldas camina hacia la inclusión*, considera que es necesario comprometerse en los procesos de construcción de conocimiento pedagógico y didáctico, es así como se trabaja para que en su desarrollo, este se constituya como un espacio de formación y transformación, en el cual se espera que los docentes manifiesten las competencias necesarias, para que puedan generar sus propios espacios, que permitan y faciliten su auto regulación profesional de manera más efectiva y que además les permita la capacidad de aplicar estos conocimientos para que en su quehacer pedagógico dispongan de las mejores condiciones de dar las oportunidades necesarias para potenciarse y desarrollar cada capacidad en sus estudiantes de manera diferencial, como base para lograrlo, se piensa que es necesario apartarse de la investigación tradicional donde es el investigador es quien subordina sus hallazgos y conocimientos, al grupo investigado, para que a cambio de ello sea, el propio investigado, quien desde sus propias experiencias y de manera auto reflexiva, pueda construir sus propios elementos teóricos que llenen de sentido las categorías que puedan emerger en su investigación, se parte entonces de los postulados de Corona y Kaltmeir (2012) quienes proponen que el conocimiento

social, debe darse con metodologías horizontales, donde la recuperación de la praxis misma, sea la generadora de nuevos conocimientos y discursos, siendo el investigado mismo quien debe proponerlo, de esta manera, se propone que mediante la sistematización de experiencias, se cree un espacio legítimo y propio para que los maestros de la Universidad de Manizales y los maestros de las instituciones educativas que participan en el proyecto, reflexionen, se auto-cuestionen y creen sus propias miradas de sí y del otro. Desde las anteriores ideas, la investigación considera que es mediante la sistematización de experiencias como se puede llegar a resignificar estas prácticas pedagógicas y didácticas, pues mediante este mecanismo no solo se pueden encontrar aquellos conocimientos disciplinares, sino que además se puede rescatar y gestionar aquellos saberes inter sujetos, que en la praxis se constituyen como fundamentales en las prácticas pedagógicas y didácticas que los docentes realizan, para posibilitar futuros mejores para nuestros estudiantes. De allí es que nació la pregunta *¿Cuáles son los saberes pedagógicos y didácticos emergentes de la sistematización de las prácticas de educación inclusiva de los maestros y maestras del proyecto *Caldas camina hacia la inclusión?**, ahora bien, dado que toda práctica pedagógica y didáctica encierra conocimientos y saberes, y se plantea la necesidad de conocer como han venido dándose estos en el desarrollo del proyecto, surge la necesidad de entender así mismo, cuales han podido ser los errores y fortunas con las cuales este desarrollo se ha dado y por ello, se quiso conocer estos avances y adversidades que presentaban las prácticas docentes, con relación a sus experiencias pedagógicas y didácticas en el aula, y más directamente con lo relacionado a la atención a la diversidad y la inclusión, y en el caso de este artículo en particular, destacar cómo se ha venido dando este proceso alrededor de los estudiantes CoTE, los cuales por sus condiciones específicas, demandan una atención diferencial, según las características y capacidades particulares de cada uno. Es así como surge la pregunta *¿Tienen los docentes en sus prácticas pedagógicas y didácticas, conocimiento claro de lo que es la diversidad e inclusión, y por lo mismo de lo que es la población de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, como parte de esta diversidad?*

Objetivos

Objetivo General.

- Generar conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas y didácticas emergentes a partir de la sistematización de las prácticas con el fin de dotar de sentido las experiencias de educación inclusiva en los maestros y maestras del proyecto *Caldas camina hacia la inclusión*.

Objetivos específicos

- Establecer ideas acerca de los avances y dificultades que han podido tener los docentes en su prácticas pedagógicas y didácticas en el proyecto *Caldas camina hacia la inclusión*, con el fin de comprender las concepciones que se tienen acerca de los conceptos de diversidad e inclusión.
- Conocer las aciertos y adversidades que enfrentan los estudiantes CoTE, como parte de la población diversa, para poder proponer acciones que permitan su desarrollo y potenciación integral de manera diferencial.

Contexto teórico

Las capacidades o talentos excepcionales: su origen, de la exclusión a la inclusión en Colombia.

El concepto CoTE, tiene su origen de la definición de inteligencia, que inicia con el “descubrimiento” de los test de inteligencia, los cuales nacen de la investigación de Alfred Binet y Theodore Simón en 1904, con el florecimiento de estas pruebas que intentaban establecer qué era la inteligencia, se llega al concepto Cociente Intelectual “*C_I*”, que hace Charles Edward Spearman, en 1912, posteriormente sobre 1920, Lewis Terman, de la Universidad de Stanford, influenciado por la teoría de Galton, referente a los estudios sobre la inteligencia, dirige sus investigaciones

a otro tipo de estudiantes que manifestaban capacidades superiores o resultados por encima de los promedios esperados, los cuales primordialmente son identificados por los resultados obtenidos en este tipo de exámenes, que se constituirían como determinantes y excluyentes en el proceso de reconocimiento de la excepcionalidad, hasta hace poco tiempo, pues hoy ya se desconoce a la inteligencia como característica única y principal para definir esta categoría.

Ahora bien, este devenir de la excepcionalidad se anexa y tiene su continuidad con lo consagrado a nivel internacional con la Declaración de los Derechos Humanos (1948), donde se insta por primera vez, entre otros asuntos, que la educación debe ser un derecho universal, hechos que se ratifica a lo largo de otros acuerdos como fueron: el encuentro Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (1976), la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, (1994), los acuerdos en Dakar (2000), hasta llegar a la convención sobre los Derechos del Niño (2006), donde se fundamenta plenamente la necesidad de trabajar para que el sistema educativo trabaje para una Educación Para Todos “EPT”, lo que abre paso indudablemente a tener que actuar por algunas minorías hasta ese entonces excluidas e ignoradas, entre ellas la población con necesidades educativas especiales, lo que atañe por supuesto a los estudiantes CoTE.

Por lo anterior, el gobierno nacional, como miembro activo de estas organizaciones y atendiendo estas políticas, abre las puertas a la educación de los estudiantes CoTE en Colombia, inicialmente por medio de la reforma a la Constitución Nacional (1991), en su artículo 68, donde se reconoce su obligación para dar atención a esta población: “...*La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado*”, (Constitucion Política de Colombia, 1991, p. 37) y en consecuencia en el año 1994, la ley General de Educación, Título III, Capítulo 1, artículos 46, establece que la educación de los estudiantes CoTE, por ser un deber del estado, este se constituye como un derecho

para este tipo especial de ciudadanos: “...*La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo...*”, (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 12).

En correspondencia en el artículo 49, ordena llevar a cabo y facilitar en los establecimientos educativos los mecanismos que conduzcan a la identificación de esta población, para su desarrollo integral, “...*El Gobierno Nacional facilitará en los establecimientos educativos la organización de programas para la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral*”. (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 13), en secuencia a lo anterior encontramos el decreto 2082 de 1996, donde se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o CoTE, lineamientos que se ven reflejados en el posterior título de marzo 30 de 2001, “*Lineamientos generales de política para la atención de personas con talentos y/o capacidades Excepcionales*”, donde por primera vez se establece una taxonomía de la excepcionalidad, en este documento, además, se expone someramente algunas características y modelos de trabajo que rigen en otros países, pero se deja al libre albedrío de los colegios, alguna fórmula o guía única de hacer un labor específico con ellos, seguido de lo anterior.

Se suceden otros decretos y resoluciones, los cuales derivan en la reorientación conceptual, metodológica y pedagógica, que se plasma en el documento del MEN, “*Orientaciones para la Atención Educativa a Estudiantes con Capacidades o Talentos Excepcionales*”, del año 2006, donde se definen algunas nuevas pautas de identificación y caracterización de estos, luego de lo cual se avanza hasta el decreto 366, de 9 febrero 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad o CoTE, y por primera vez, se hace referencia al marco de una educación inclusiva, entendiendo la educación inclusiva, desde los postulados del MEN “*Educación inclusiva: aquella en donde todos los niños, niñas, adolescentes y*

jóvenes, independientemente de su género, discapacidad, capacidad o talento excepcional, posición política, ideología, visión del mundo, pertenencia a una comunidad o minoría lingüística, orientación sexual, credo religioso, lengua o cultura, asisten a la institución educativa que les corresponde por su edad y lugar de residencia, en la que comparten con pares de su misma edad y reciben los apoyos que requieren para que su educación sea exitosa". (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 245), la cual comprende según el documento "*Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*", (2012), los principios de: equidad, pertinencia y relevancia. Entendiendo por *equidad*: dar iguales oportunidades a toda la población estudiantil para que pueda acceder a una educación de calidad; *Pertinencia*, como: el acomodamiento de la oferta a la demanda según las condiciones específicas socioeconómicas y culturas, y ante el reconocimiento de las distintas características personales o culturales de estos y la *relevancia*, como: la facilitación de enseñanzas significativas, que respondan al qué y para qué de la educación; normatividad en general, que finalmente es conglomerada en el Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, al cual podemos anexar lo ejecutado a finales del año 2015, por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, donde se plasman nuevas políticas de atención y comprensión conceptual de la excepcionalidad en Colombia: "*Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*", en el cual entre otros asuntos se reformula la existencia de la excepcionalidad, dentro de tres categorías: **Capacidades Excepcionales**, que definen como: "*aquel que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etários en múltiples áreas del desarrollo*"; los **Talentos excepcionales**, cuya definición afirma que son aquellos que: "*se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etários activos en un campo disciplinar, cultural o social específico*" y finalmente la **Doble Excepcionalidad**, que se caracteriza porque: "*simultáneamente presenta*

discapacidad en una o varias esferas del desarrollo y capacidad o talento excepcional.”. pp. 72-73.

En cuanto al término de talento como un apéndice de la excepcionalidad, nos marca una taxonomía, que coincide con los registros del SIMAT, de 2017 que comprende la siguiente clasificación de los talentos de acuerdo con el ámbito de desarrollo de estos, en los siguientes dominios: *Talento en ciencias naturales, básicas o en tecnología, talentos en ciencias sociales o en ciencias humanas, talento en artes o en letras, talento en actividad física, ejercicio y deporte y talento en liderazgo social y emprendimiento.* Documento que aporta, además, como elemento nuevo, la necesidad de cambiar el término diagnóstico, y por tanto se acaba con una mirada clínica, por el de reconocimiento, “*Se asume una postura más educativa que clínica frente al manejo de capacidades y talentos, por lo que conceptos como ‘identificación’ se centran en el reconocimiento y la construcción de perfiles, más que en la lógica del diagnóstico*”. (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 16).

Resumiendo, el concepto CoTE, parte de la definición de la inteligencia, historia que unida a lo sucedió con la formulación de los derechos humanos, da pie a que se trascienda de una escuela que giraba en torno a la exclusión, hacia instituciones que pretenden brindar atención a toda clase de estudiante, recurriendo para su fin, a la conformación de grupos según características semejantes, lo que comúnmente se llamó integración, fenómeno que resultó en circunstancias de segregación, lo que incitó a que la comunidad mundial replanteara esta situación hasta llegar a lo que hoy se denomina la inclusión, con su respectivo “apellido” de diferencial. Vemos entonces qué, así como se han venido sucediendo ajustes en el modo de atender a la diversidad, así mismo el concepto de CoTE, hoy ha trasmutado, gracias a que la gran mayoría de investigadores contemporáneos, le han restado la importancia a la inteligencia como factor de identificación exclusivo para establecerla, y por lo mismo, al valor de los test de inteligencia para su identificación, situación que puede verse reflejada en la serie de documentos nacionales que acompañan este devenir.

Caldas camina hacia la inclusión, lo realizado con respecto a las Capacidades o Talentos Excepcionales

La apuesta de hacer real el concepto de inclusión, en términos de sensibilizar y concientizar a la ciudadanía en general, en el reto de vivir en una sociedad libre de discriminación, superando toda forma de exclusión, se inicia oficialmente en Caldas, en el año 2005, con el convenio establecido entre Secretaria de Educación Departamental de Caldas y la Universidad de Manizales, bajo el lema de “*Caldas camina Hacia la Inclusión*”, la cual emprende su trabajo de potenciación de escuelas inclusivas, basándose entre otras labores, en su experiencia a través del Instituto Pedagógico, en “*pregrados en preescolar y educación especial; los posgrados con las Maestrías en Educación desde la Diversidad, Educación Docencia, y diversos proyectos, convenios y contratos desde la proyección social, en asocio con el Ministerio de Educación Nacional y con algunas secretarías de Educación Municipales y Departamentales*”. (Universidad de Manizales, Gobernación de Caldas, 2012, p. 17).

Actividades que se originaron primordialmente desde la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, al preguntarse: “¿cómo hacer para que todos los niños, niñas y jóvenes puedan ingresar a la escuela y cómo dar respuestas educativas desde sus diferencias?”. (Universidad de Manizales, Gobernación de Caldas, 2012, p. 18), de este interrogante se define el concepto de inclusión, que comprende la atención a la diversidad, como un asunto que debía posibilitar el reconocimiento, potenciación y desarrollo de las diferencias de todos los estudiantes, según sus diversos contextos históricos, sociales y culturales, entendiendo la diversidad como la diferencia entre los hombres, sin contar para ello, con aspectos como: raza, religión, cultura o creencias, citando a (Malaguzzi, 1987 citado por Albericio, 1991. p 25), acabando de esta manera con la homogenización y con la integración educativa, que en esos tiempos era el mecanismo por medio del cual los estudiantes con capacidades o condiciones especiales, eran atendidos, separados estos en aulas especiales, donde se les impartían conocimientos y actividades

particulares, de manera personal y espontánea, frecuentemente sin planeación institucional, lo que constituía como uno de los factores de riesgo, que propiciaban la pérdida del año y la deserción: “...*la atención a la diversidad no era una filosofía institucional, ni estaba planteada desde el proyecto educativo, sino que dependía de la voluntad de cada profesor, las prácticas de aula, no daban respuesta a la heterogeneidad de los estudiantes; por el contrario, eran prácticas homogenizantes que favorecían la deserción y la repitencia escolar*”. (Universidad de Manizales, Gobernación de Caldas, 2012, p. 22).

Entre otras acciones de seguimiento a este proyecto en el año 2009 y 2011, se llevó a cabo la aplicación del instrumento de índice de inclusión, emanado del gobierno nacional, con lo que pudieron efectuar algunos ajustes para el mejoramiento y potenciación de las condiciones en el aprendizaje, la convivencia y la participación y por supuesto la atención a los estudiantes CoTE. Acciones que podemos entender más ampliamente, consultando en el libro *Experiencia Caldas Camina hacia la Inclusión, 2005 - 2012*, en su capítulo 1, Caldas si camina hacia la inclusión.

Metodología propuesta

Tipo de investigación

En comunidad con lo planteado como modelo investigativo del proyecto de “*Sistematización de las experiencias pedagógicas y didácticas para una educación inclusiva, en el proyecto Caldas camina hacia la inclusión*”, que se origina en la Universidad de Manizales desde la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, se trata una investigación reflexiva, con enfoque biográfico. Donde los docentes toman parte activa del proceso y recurriendo a evocaciones autobiográficas, de esta manera se involucran en la investigación, aportando y autogestionando nuevos conocimientos desde su propias experiencias, en palabras de Donoso, (2005), citando (Erickson, citado por Barcena, 1994), “...*En cuanto a “la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y denunciar esas reflexiones para uno mismo y para otros puede considerarse una maestría esencial que debería poseer el docente*

eximio", p 73. Como lo diría Freire, (2002), es aquí donde se hace importante el docente investigador, porque así aprenden a reflexionar sobre sus experiencias para usarlas cavilosamente y mejorar el diseño de sus actividades. Por ello, la reflexión como elemento concluyente en el perfeccionamiento de la labor docente, se forma como el primordial elemento con que cuenta la educación actual para su evolución, en lo cual concuerdan diversos teóricos de la educación, pues la idea del docente como sujeto reflexivo, insta a creer en docentes con un pensamiento propositivo, analítico, interpretativo y transformador del conocimiento, que pueden generar de manera creativa nuevas formas de enseñanza.

Y en un sentido hermeútico según la propuesta base, se argumenta que *"desde la necesidad de que la investigación recupere no sólo la experiencia, sino el carácter protagónico de los actores; al respecto Osorio (1998) afirma: "Aquí se pone en consideración la necesidad de entender a los actores de los proyectos socioculturales y educativos en el desarrollo de razones prácticas reflexivas, mediante una serie de procesos que permiten hacer explícitos y poner en claro: intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos y valoraciones que subyacen en la acción (p. 71)".*

Unidad de análisis y unidad de trabajo

Unidad de análisis: Saberes pedagógicos y didácticos emergentes a partir de la sistematización de las prácticas de educación inclusiva de los maestros y maestras del proyecto *Caldas camina hacia la inclusión*.

Unidad de trabajo: Para la presente investigación se contó con los docentes representantes de los 24 municipios del Departamento de Caldas, que han venido participando del proyecto *Caldas camina hacia la inclusión*, con experiencia en el proyecto acreditada con mínimo de 5 años de participación continua y cuya dedicación fue avalada por las directivas de las instituciones que conforman el proyecto en el Departamento de Caldas, participando de este proceso como coinvestigadores, al igual que dos estudiantes de la Maestría en Educación desde

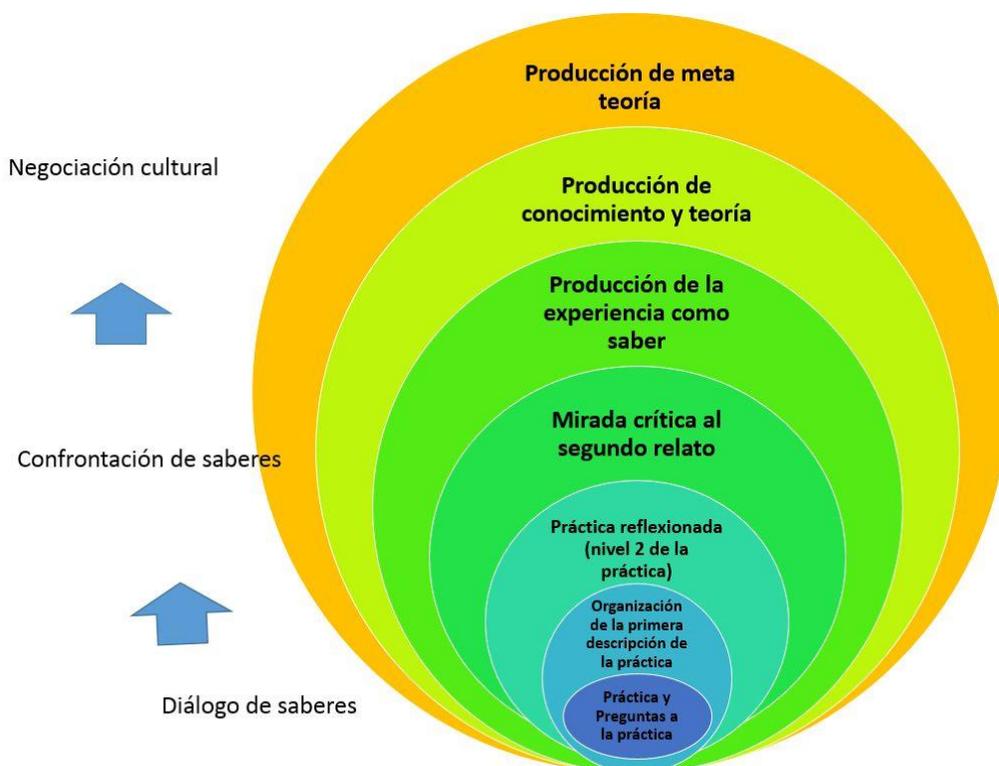
la Diversidad. Como investigadoras principales se adscriben al proyecto tres investigadoras del Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En la presente investigación se asume como ya está establecido las mismas condiciones de recolección de la información efectuadas a través de la investigación base, como son: para la recolección de la información se utilizó el diálogo de saberes el cual permite problematizar las imágenes, ideas, creencias, nociones y construcciones sociales de sentido, que al relacionarse con prácticas, historias, deseos, sentimientos, vivencias y emociones, de los maestros y maestras, los cuales se constituyen en referentes configurativos de proyectos o escenarios sociales posibles de la educación inclusiva. *“Es por ello que recreando las claves dialógica, interactiva y hermenéutica es posible llegar a develar y comprender los modos muy diversos, en que los grupos humanos e individuos construyen intenciones, horizontes y sentidos de vida en la diversidad, la fragmentación ética y en el descentramiento de las dinámicas culturales y políticas”* (Ghiso, 2000, p. 12).

Procedimiento

Para el reconocimiento y reconstrucción de los saberes pedagógicos y didácticos de las prácticas incluyentes de los maestros y maestras del proyecto *Caldas camina hacia la inclusión*, se utilizarán los lineamientos propuestos por Mejía, 2015, (citado por Zúñiga, Mejía, Fernández y Duarte 2015) en la *Cebolla de la construcción de saber, conocimiento y teoría*. Mejía que es una dinámica ascendente que naturalmente y de acuerdo con la estructura de la cebolla se ensancha a medida que se avanza, lo cual origina productos diferentes que se relacionan con la práctica, que se sitúa en prácticas transformadas en experiencia y saber. La siguiente figura describe los momentos del proceso:



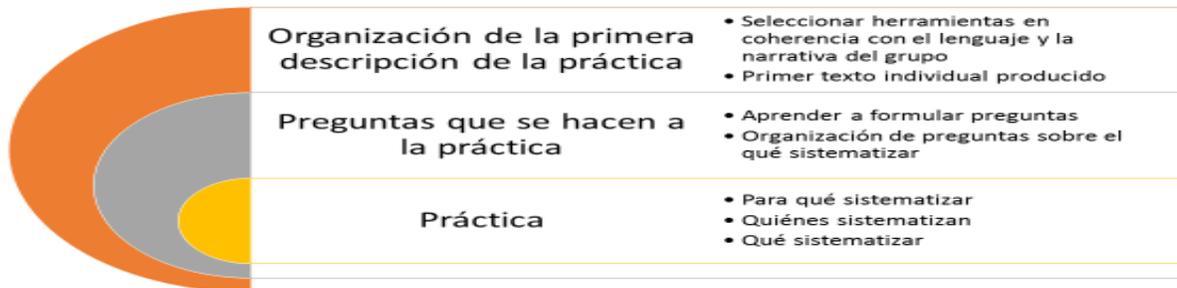
Mejía, 2015

A diferencia de otras imágenes para representar el proceso de la sistematización, como lo puede ser la espiral, la cebolla ancla todos los círculos que le dan volumen en el corazón, el cual viene como unidad desde sus raíces, corazón que en la sistematización es la práctica, de la cual parte el proceso de reflexión y a la cual debe retornar en un movimiento práctica-reflexión-práctica, como garantía de transformación y de una construcción concreta, alejando la posibilidad de caer en un discurso sobre esta. (Mejía, 2015)

La propuesta metodológica propuesta por Mejía (2015) se constituye, en la presente investigación, en la guía de orientación de los procesos que se desarrollaran con los maestros convocados para la sistematización de sus experiencias. Las siguientes gráficas esquematizan los momentos determinados para el trabajo de campo:

Primer momento:

Primer nivel de la sistematización



Mejía, 2015

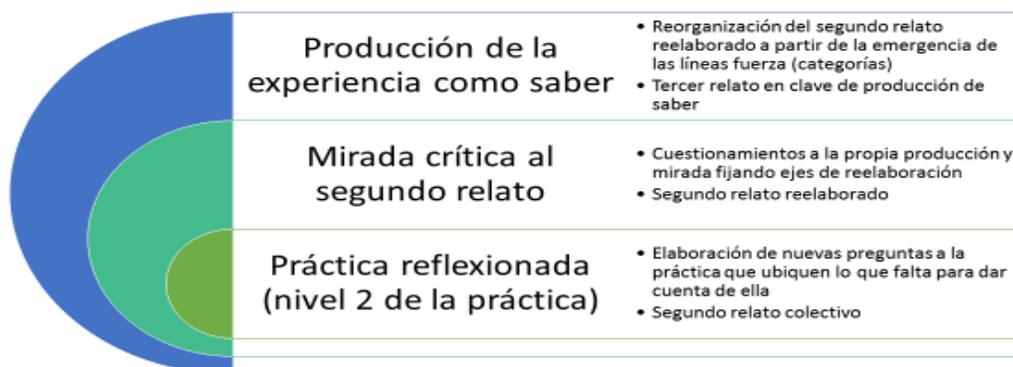
Actividades:

- Descripción de la práctica
- Preguntas a la práctica:
 - ¿qué se refleja en la práctica?,
 - ¿cómo se dieron las relaciones?,
 - ¿por qué tomamos esas decisiones y no otras?,
 - ¿en qué medida estos cambios contribuyeron al logro del objetivo inicial?

Organización de la primera descripción de la práctica.

Segundo momento:

Segundo nivel de la sistematización



Mejía, 2015

Actividades:

- Mirada crítica al segundo relato:
 - Reconocer la diferencia y la identidad en experiencias semejantes o análogas.
 - Identificar los códigos, símbolos e imaginarios que permiten expresar, comprender, interpretar y recontextualizar saberes y experiencias sociales comunes, cotidianas pero profundamente vividas, por consiguiente altamente significativas.
 - Reconocer los sentidos y supuestos ocultos que están mediando la expresión y la comprensión de la experiencia y posiblemente condicionando la apropiación de saberes exógenos a las personas y a los grupos. (Ghiso, 2000, p. 7).

Producción de la experiencia pedagógica y didáctica como saber:

Tercer momento: Negociación cultural

Actividades:

- Conversatorio, producción de conocimiento y teoría
 - Desarrollo de los escenarios: epistemológicos, culturales, sociales y políticos, que orientan las experiencias de los maestros y maestras para contribuir a la configuración de los saberes pedagógicos y didácticos de prácticas incluyentes.
 - Reconstrucción de los informes finales.
 - Socialización de los resultados

Los diferentes momentos propuestos en el estudio se llevaron a cabo a través de encuentros presenciales de los docentes con el equipo de investigadores principales para la socialización de los desarrollos de cada momento propuesto y el análisis epistémico, ético y político en el marco de la construcción de saberes pedagógicos y didácticos. Cada encuentro fue grabado y se hizo entrega de las transcripciones a los maestros; de tal manera, que éstos pudieron revisarlo entre cada encuentro para luego incorporarlo en las reflexiones personales y colectivas.

Por lo anterior el proceso investigativo tuvo dos etapas: en una primera etapa se llevaron a cabo tres encuentros, en el primero, los docentes fueron informados de los objetivos y método propuesto de este estudio, asignándoles como tarea, la realización de una relatoría en la que contaran sus prácticas pedagógicas y didácticas en el aula, de una manera autobiográfica, en una línea de tiempo que permitiera establecer cómo habían sido sus primeras experiencias tanto con el tipo de población diversa y como con el tema de la inclusión misma, de igual manera se les pidió que contaran algunas experiencias y casos particulares en las que plasmaran las dificultades y aciertos que hubieran podido tener en el desarrollo de sus actividades relacionadas con este tema.

Para tal fin, se les plantearon algunas preguntas orientadoras, que les permitieran iniciar su autoreflexión de sus práctica, como: ¿Qué se refleja en mi práctica con relación a la atención a la diversidad?, ¿Cómo se dan las relaciones con los actores involucrados en mis procesos de atención a la diversidad?, ¿Qué cambios he logrado en mi práctica?, en el segundo encuentro se leyeron las distintas relatorías

presentadas y se reflexionó sobre estas e ínsito, para que ampliaran sus escritos, haciendo énfasis en la necesidad de localizar palabras claves en su discursos que pudieran surgir como ideas significantes importantes, para retomarlas como categorías aplicadas en sus acciones didácticas y pedagógicas y en un tercer y último encuentro, mediante un conversatorio se hizo la retroalimentación de sus historias, hablando nuevamente de cómo eran sus prácticas y según el tema específico de este artículo, lo relacionado con la atención que brindaban a la población señalada con capacidades o talentos excepcionales, con lo anterior se dio inició a la segunda parte, realizando un proceso de sistematización y codificación de la información, tanto entre las relatorías mismas como con el conversatorio, con lo cual se hizo un análisis reflexivo, que condujo la extracción de 2 categorías emergentes, una primera: ***Diversidad(es) e inclusión: concepciones de lo que es la atención a la diversidad e inclusión.*** Una segunda categoría relacionada con la ***Caracterización de los estudiantes CoTE: aciertos y adversidades para la atención de estos estudiantes.***

Resultados

Los hallazgos obtenidos, permitieron relacionar varias categorías emergentes, de las cuales dos se constituyeron como los insumos principales para la producción del presente artículo:

Diversidad(es) e inclusión: concepciones de lo que es la atención a la diversidad e inclusión.

Esta categoría da cuenta de la existencia de diversidad(es) de posturas, contradicciones y discursos teóricos de lo que es la diversidad y la inclusión, tales descripciones se remiten por ejemplo a definir que la educación inclusiva, se define mediante el currículo, “*es permitir que todos los estudiantes participen en todas las actividades curriculares y extra curriculares*”, otros reducen el concepto de inclusión a la cobertura, dicen que “*es darle la oportunidad a todos los niños y niñas de que*

estén primero que todo matriculados en una institución, pues porque se da el caso que muchas veces se cierran las puertas a los niños”, o indistintamente mezclan y definen los conceptos, tomando como punto de definición los conceptos de igualdad y diferencia “yo entiendo por diversidad y por inclusión que tenemos que entender que todos somos diferentes, no hay nadie pues igual a uno, pensamos diferente, vivimos diferente y por los tanto nosotros como docentes tenemos que entender que todos los niños que hay en el aula son diferentes, aprenden diferentes”, o que la inclusión es una cuestión de actitudes por parte del docente: “es algo más de actitud, de reconocimiento propio, de saber que yo como docente soy diferente, pues mis estudiantes también lo son”, así mismo manifiestan que el concepto de por si no es definible dado su magnitud, “...es bastante amplio y me parece algo complejo, porque como concepto para llevar a la práctica debería ser algo muy estandarizado y esquematizado”, otras declaraciones aseguran que la inclusión está ligada al derecho a la educación, “yo pienso que el proceso de inclusión es como hacer valer el derecho a estudiar de todos los estudiantes”, muy pocos hacen una relacionan aproximada y acertada entre lo que es la educación inclusiva y la diversidad “es permitir que en el aula regular los estudiantes que presentan alguna diversidad puedan ellos aprender con nosotros”. , así como se detectan inconsistencias en la manera de definir inclusión, diversidad o que es una escuela inclusiva, de similar manera vemos como hay múltiples maneras de concebir qué sujeto podría corresponder dentro de la categoría de diversidad. Así vemos como la diversidad la afrontan o definen como una dificultad o problema: “La dificultad que está presentando en el aula de clase” “tiene una problemática enorme” “porque él con antelación él ya reconoce que tiene su problema con trabajos anteriores que se le han realizado alguna dificultad”, “Muchas veces él se ensimisma, el niño se ensimisma allá en su problemática y no la exterioriza o no la reconoce que la tiene y eso pues yo creo que le crea al niño esa barrera más amplia para el...”, “las niñas que tienen mayor dificultad”, “ellas tienen su dificultad”, “lo que he escuchado de las compañeras que trabajan con GEEMPA dicen que los niños no tienen problema, no se les ve el problema de dislexia”, luego de su mirada a ver la diversidad como dificultad o problema, encontramos respuestas, que asocian la diversidad con la

pérdida de año: *“mire el niño está repitiendo, usted no sabía que el niño tenía un problema de aprendizaje”, “me trajeron a mí es que vea coja esta niña que había pasado por los otros dos primeros”, “es repitente porque nunca fue a la escuela”, “pues de tratar la diferencia individual y a nivel de grupo pues ahora tengo también muchas dificultades con unos niños que son repitentes también”, “en cuarto la Profesora dijo que lo iba dejar repitiendo porque David no hace nada”, “está perdiendo séptimo y hasta el recreo”,* otro señalan que la población diversa se reconoce si manifiesta problemas de aprendizaje o capacidades por debajo de los promedios: *“porque no supero una barrera de aprendizaje”, “el que está más abajo”, “Esa no aprende”, “el niño que no entiende, que no es capaz de hacerlo como decía el profesor la clase magistral no entiende”, “no aprendió”, “se iba a demorar para leer y escribir”, “cuando un niño no cumple con un logro determinado”, “tiene en la hoja de vida diagnóstico bajo coeficiente, la niña aprende con dificultad pero aprende al principio no se adaptaba al grupo por la edad, los niños la veían tan grande la molestaban”, “estas niñas no aprenden, no aprendían”, “cuando los niños están muy quedaditos”, “llegan muy inmaduros”;* también encontramos aquellos docentes que asocian la diversidad a factores distintos que van de estados de discapacidad, hasta de comportamiento: *“en condición diferente por ejemplo en el caso que sean muy hiperactivos, indisciplinados, groseros eh y que tengan ciertas discapacidades”, “de los nervios o no sé qué problema, dificultad tenía psicológica, se arrancaba el cabello y se lo tragaba, se lo comía”, “síndrome de Down” “dormida en el aula”, “el que es hiperactivo y no le gusta nada”, “lo que esta es desmotivado con lo académico, es la desmotivación que tiene en lo académico”, “Hay unos niños que tienen el síndrome de Asperger”,* lo anterior, consiente pensar que aún falta mucho más trabajo teórico y práctico de formación docente, que les permita con mayor seguridad y precisión comprender y llevar a la práctica estos conceptos. Que los conceptos de diversidad e inclusión aún están ambiguos en la mayoría de docentes, que debería existir un trabajo más intenso que permita aproximar cada vez más a los docentes a la comprensión y practica de estos conceptos, con lo cual seguramente podría beneficiarse toda la comunidad educativa. Se puede pensar igual que esta ausencia de conceptos sólidos podría estar generando posibles

errores en el manejo mismo de estos, analógicamente podríamos decir que difícil se puede pensar que un cirujano del corazón sea bueno, sino conoce plenamente este órgano.

En general tenemos entonces que sobre lo que es la atención a la diversidad e inclusión, en su mayoría piensan que la atención a la diversidad es trabajar con todos los estudiantes sin distinción de ninguna clase, lo que garantiza una educación inclusiva, asegurando que para lograrlo es necesario realizar acciones en el aula, tanto de carácter colectivo, como particular, de acuerdo con las características particulares de cada estudiante, concibiendo que la diversidad en general es cualquier situación que refleje por ejemplo: limitaciones de tipo cognitivo, estados de discapacidad, así como cualquier clase de problema de aprendizaje o algunos casos en que insistentemente un estudiante pierda el año escolar y al mismo tiempo permite comprender que una mayoría de docentes, aun no establecen con claridad que los estudiantes CoTE pertenecen a esta población diversa, dadas sus condiciones singulares.

De otro lado la categoría de **Caracterización de los estudiantes CoTE: aciertos y adversidades para la atención de estos estudiantes**. Nos accedió a darnos cuenta de las condiciones afortunadas y adversas que tratan de la población CoTE, entre las condiciones detectadas que parecen ser más manifiestas, según las experiencias relatadas a este respecto, fueron presentadas como casos de generación espontánea⁵ y de carácter natural, ante los cuales realizan actividades poco elaboradas, que en sus saberes particulares, brindan la atención necesaria a estas potencialidades, *“tengo una niña que lee muy bien, ella siempre la ponemos a acompañar a otras, ella está pendiente de que su compañera lea y escriba bien y así hay otra buena en matemáticas”, “no sabíamos que tenía el poder de la palabra. También otro chico que sabe tocar la guitarra y no lo hacía, entonces el profesor de artística salió y el muchacho empezó ahí mismo y empezó a puntear”, “También una*

⁵ Del lat. *spontaneus*. 1. adj. Voluntario o de propio impulso. 2. adj. Que se produce sin cultivo o sin cuidados del hombre. 3. adj. Que se produce aparentemente sin causa. (Real Academia Española, 2014)

niña que trabaja la parte grafica hizo un cartel con las letras que ella sabe hacer”, “tengo una niña que lee muy bien, ella siempre acompaña a otras, está pendiente de que su compañera lea y escriba bien, hay otra buena en matemáticas”, “la más callada del salón, en el salón no habla, pero tiene una hermosa voz y no habla”, “no estudiaba, no hacía nada, pero era excelente para la música”, “hay niños muy buenos para expresarse, y otros para diferentes proyectos que maneja la institución educativa. Unos se inscriben en supérate con el deporte que hay unos niños que han tenido unos logros importantes, unos en microfútbol, pero uno de eso indisciplinados”, “tengo uno que le gusta mucho el dibujo”, “ellos decían la niña toca violín”, “habilitoso en ciencias naturales”, “hay unos destacados en el área de deportes”, “viendo como hacían todo, poesía, baile canto”. Lo que indica que sin contar con la “suerte” y el azar, la invisibilización reinaría, pues no existen proyectos que permitan su detección, su caracterización o reconocimiento. De otro lado, es notable el desconocimiento de los términos apropiados a esta población o la definición que hacen de ellos: “discapacidad múltiple no sé qué será eso, pero...”, “Hay otros que van más allá”, “se muestra como más grandes, entonces es fácil mirar cual es el líder, cual es el colaborador, yo me apoyo en esas habilidades”, como quien dice, que no utilizan apropiadamente o no saben cuál es el nombre que técnica y políticamente están definidos, en correspondencia a esta situación las acciones y formas de atender a esta población es mas de carácter particular y poco planeado: “cuando participan en actos culturales, la banda, en danzas en deportes, en teatro, hay es la forma como ellos participan”, “enviamos a unos que son buenos para el canto y la poesía a clases”, lo que indica que hay poco a nivel institucional establecido o que seguramente sobre el papel, se quedan las acciones. Igualmente, se puede afirmar que no hay ilustración taxonómica entre los distintos conceptos de la excepcionalidad: “le veo las habilidades, y veo que hace de todo”, para este docente, por ejemplo, le ve habilidades, pero no explica que categoría señala, si habla de talento excepcional o de un estudiante con capacidades excepcionales, quizá por su frase podríamos pensar que se trata más en una capacidad excepcional, que un talento, pues su frase está en plural. Así otro maestro señala indistintamente que uno de sus estudiantes presenta varias condiciones, que

podríamos resumir bajo el concepto de doble excepcionalidad, *“un niño que tiene hipoacusia y es excelente para dibujar, entonces es aprovechar todas esas habilidades”*. Todos estos hallazgos nos hablan de un notable desconocimiento conceptual, administrativo y de políticas para su atención, es decir, no hay planes ni trabajo específico encaminado a lograr que esta población pueda tener las oportunidades que necesita para su desarrollo, lo que de por sí deja en certeza, que los estudiantes CoTE, pueden no estar recibiendo las oportunidades necesarias para su desarrollo integral, tal cual lo norma la Constitución Nacional y las leyes que acompañan los derechos a recibir una educación de calidad, en los términos de una educación inclusiva, la cual comprende según el documento de *“Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación”*, (2012), los principios de: equidad, pertinencia y relevancia, entendiendo por equidad: dar iguales oportunidades a toda la población estudiantil para que pueda acceder a una educación de calidad; Pertinencia, como: el acomodamiento de la oferta a la demanda según las condiciones específicas socioeconómicas y culturas, y ante el reconocimiento de las distintas características personales o culturales de estos y la relevancia, como: la facilitación de enseñanzas significativas, que respondan al qué y para qué de la educación.

En conclusión esta categoría admite relacionar como los docentes definen o caracterizan a un estudiante dentro de la condición de CoTE, los cuales en su mayoría, reconocen esta condición solo ante vivencias directas que espontáneamente manifiestan los estudiantes, que nombran y generalizan bajo la denominación de talento, desconociendo cualquier otra taxonomía existente, así mismo se puede decir que la generalidad de docentes establecen acciones más de carácter azaroso, que planeado; más de hacer un algo para alguien en privado, que para una población específica, desconocimiento por ejemplo: la distancia entre lo que es y conlleva, un estudiante talento excepcional, con un estudiante con capacidades excepcionales, *“...en el presente documento, se habla de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, en tanto que estos pueden presentarse de manera independiente, como en el caso de un niño con una altísima habilidad*

para las artes plásticas, que no manifiesta el mismo desarrollo en otras esferas académicas o disciplinares, o bien, de un estudiante con una capacidad global muy avanzada que le permite aprender contenidos más complejos de manera más temprana que sus pares en la escuela”. (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 19), lo que permite considerar que se desconocen las condiciones administrativas, didácticas, pedagógicas y conceptuales que estos requieren y por tanto sería necesario establecer con mayor insistencia políticas y operaciones que capaciten y formen a los docentes en este tema en especial.

CONCLUSIONES

- Los docentes en sus prácticas pedagógicas y didácticas aún no tienen un conocimiento claro de lo que es la diversidad e inclusión, y por lo mismo de lo que es la población de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, como parte de esta diversidad.
- Como es de esperar tanto el paso de la exclusión a la inclusión, como el afinamiento del concepto de CoTE, por su novedad, manifiestan aciertos que deben ser replicados y dificultades, que deben ser corregidas para el bien tanto, de los docentes como de los estudiantes, mediante la ampliación de jornadas pedagógicas de formación a docentes, directivos y administrativos y a la comunidad en general, acerca del tema de la población CoTE.
- Dado que los resultados obtenidos permiten pensar que hay falencias de conocimientos pedagógicos, didácticos, políticas y administrativas con respecto a los procesos de reconocimiento de la población CoTE, esto nos obliga a pensar que a esta población aún se le estarían violando sus derechos y posibilidades que les pertenece como ciudadanos colombianos, por ello atender sus diferencias debe ser prioridad para terminar con la discriminación, el dolor, el sufrimiento, la soledad, la marginación y la inequidad a la cual hasta ahora, siguen siendo sometidos.

- Una educación de calidad reclama dar a cada uno lo que necesite, y no lo mismo a todos, es necesario cambiar la mirada cómplice de la invisibilización de esta población, por una que promocióne y de mayor orientación al respecto, pues se siente que este proceso se está dejando más al azar, sin que de manera consciente se hagan los propósitos que brinden las oportunidades correspondientes a sus necesidades particulares.

BIBLIOGRÁFIA

Fuentes

- Al Tablero, Educación para todos, No 43. Septiembre-Diciembre de diciembre de 2007. Recuperado el 2 de febrero de 2016, de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-36246_tablero_pdf.pdf
- Arana Sáenz, I. (2001). Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Una mirada a los roles de género. En: Revista Nómadas No 14. Universidad Central: Bogotá. Pág. 90-101.
- Bauman, Z. (2010) Modernidad Líquida. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Carolina Mejía, C. d.-E.-F. (26 de febrero de 2013). America Learnig & Medios. Recuperado el 15 marzo 2016 en: <http://www.americalearningmedia.com/edicion-018/211-casos-de-estudio/3137-proyecto-red-de-medios-escolares-vibraciones-escolares>
- Colegio Florentino González. (2006). proyecto talentos, atención a las necesidades educativas especiales con énfasis en el talento académico sobresaliente. Bogotá.
- Colegio María Mercedes Carranza. (2014). Informe General Programa Talentos Colegio María Mercedes Carranza, Programa Explorando y Fortaleciendo el Talento. Bogotá.
- Colmenero Ruiz, M. J. (2007). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. Recuperado marzo 22 de 2017 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL4.pdf>. Recuperado septiembre 7 de 2013.

- De Zubiría Samper, Miguel. (2007). La afectividad humana: sus remotos orígenes, sus instrumentos y operaciones, cómo medirla con escalas y afectogramas. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá.
- De Zubiría Samper, Miguel. (2006) Psicología del talento y la creatividad: como explorar, identificar y desarrollar el talento de TODOS los niños y jóvenes. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá.
- De Zubiría Samper, Miguel. (2008). ABC de Pedagogía Conceptual: las teorías de pedagogía conceptual. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá.
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Ed. Magisterio: Bogotá.
- Eficiencia en la resolución de tareas de aprendizaje en función del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Fernández, R. (2002). Investigación: Valoración de los conocimientos, las creencias y las necesidades del profesorado respecto a la superdotación. PhD tesis, UNAD.
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, México, Ediciones Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1985). Pedagogía del oprimido. Buenos aires: Ediciones Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1993). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido, México: Siglo XXI.
- Fundación Arte sin Fronteras., Academia de Artes Guerrero. (2015). Proyecto Red de Talentos. Bogotá.
- Gagné, F. (1997). De la superdotación al talento: un modelo de desarrollo y su impacto en el lenguaje. Ideación. La Revista en Español Sobre Superdotación, No 10. Madrid: Centro.
- Gardner, H. (1983). Teoría de las Inteligencias Múltiples. New York: Paidós.
- Gardner; H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas, lo que todos los estudiantes deberían comprender. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Garnerd. H. (1987). Estructuras de la Mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica. México.
- Garnerd. H. (1999) La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el siglo XXI. Editorial Paidós.

- Gobernación de Caldas; Universidad de Manizales. (2012). Experiencias Caldas Camina Hacia la Inclusión 2005 - 2012. Manizales: Centro de Publicaciones Universidad de Manizales.
- Gobernación de Caldas; Universidad de Manizales. (2015). Alternativas pedagógicas en y para una educación Inclusiva. Manizales: Centro de Publicaciones Universidad de Manizales.
- Goleman, Daniel. (2004). La inteligencia emocional. Editorial Vergara, Colombia.
- González González, Miguel Alberto. (2009). Horizontes Humanos. Límites y paisajes. Manizales: Universidad de Manizales.
- Grisales Grisales, M. C. (2011). El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales Colombia: CEDUM.
- Guarín Jurado, German. (2010). Módulo de maestría Educación Docencia. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín, G. (2015). Acción política colectiva de las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad. Manizales, Colombia: Universitaria.
- Guarnizo, A. M. (28 de Septiembre de 2013). El Espectador. Obtenido de ¿Se necesitan colegios para genios?: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/se-necesitan-colegios-genios-articulo-449240>
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa]. Ediciones Taurus: Madrid.
- Hernández Sampieri, R., Collado Fernández, C. & Batista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Jara, O. (productor). (2014). Evaluación y Sistematización de Experiencias: encuentros, desencuentros y desafíos [Película]. Colombia.
- Jiménez, M. R. (2008). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía (No.33), [p.1- 17].
- La informacion.com (21 de Febrero de 2014). Los niños prodigio y superdotados más famosos. Recuperado el 12 de enero de 2014 de: http://noticias.lainformacion.com/interes-humano/los-ninos-prodigio-y-superdotados-mas-famosos_zW2TEhAnD83WhlXo58Ayx4/
- Lizarazo, J. F. (22 de Febrero de 2016). Tabla comparativa Orientaciones MEN y otros. Bogotá, Cundinamarca, Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional (2001). Lineamientos generales de política para la atención de personas con talentos y/o capacidades Excepcionales. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Educación para la Innovación y la Competitividad. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-183895.html>.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad. Recuperado febrero 20 de 2013 en: Al Tablero Nro. 51. Disponible en <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-208081.html>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2012) población con necesidades especiales. Colombia Aprende La red del conocimiento. Recuperado febrero 30 de 2013 en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-85441.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Plan decenal de educación. (2006–2016). La educación para el país que soñamos. Recuperado marzo 07 de 2.013 en: www.plandecenal.edu.co.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Decreto 2082 de 1996. Recuperado el 08 de agosto de 2016 en: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-103323.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá: Diario Oficial No. 46446 de 8 de noviembre.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290 de 2009. Recuperado 12 junio 2105 en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-187765.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366 de 2009. Recuperado febrero 2016 en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-182816.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Organización de Estados Iberoamericanos OEI.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 de 2015. Recuperado el 10 junio de 2015 en: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-351080.html>
- OEI, (2008). Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- OEI. (2012). Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Organización de Estados Iberoamericanos OEI.
- ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Paris, Francia: Onu.
- ONU. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Ginebra, Nueva York: Obtenido de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- ONU. (1991). Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas. Paris, Francia: Onu.
- Pérez, M. M. (2015). Orientaciones Altas Capacidades Andujar. Andujar. Obtenido de <http://www.orientacionandujar.es/>
- Real Academia Española. (8 de diciembre de 2014). Dle Real Academia Española. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=Gel77wB>
- Renzulli, J. (1986). Modelo Triárquico de La superdotación. Los Niños Superdotados
- Ruíz, M. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. Revista de currículum y formación del profesorado, 1-15.
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2013) Escuelas Diversas y Libres de Discriminación. (14 de noviembre de 2013). recuperado el 14 de noviembre de 2013 en: <http://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/educacion-incluyente>
- Sternberg, R.J. (1986). Las capacidades humanas. Barcelona: Labor.

- Suarez J P, y Ortiz, R. (2009). La Formación de Maestros y la Noción de Maestro Investigador (21996- 2005). Medellín Universidad de Antioquia.
- UNESCO, (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Paris, Francia: Onu.
- UNESCO. (1991). Lucha contra la exclusión en la educación Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas. Paris
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (pág. 49). Salamanca, España, 7-10 de junio de 19941994: Unesco.
- UNESCO. (2000). Foro Mundial Sobre la Educación. Dakar, Senegal: Unesco.
- UNESCO. (2005). Educación para todos, el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2005. En: http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf. (Recuperado el 13 de noviembre de 2015)
- UNESCO. (2007). Educación de Calidad para todos: un asunto de Derecho Humanos. Buenos Aires, Argentina: Oreac/Unesco
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. En: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO. (2015). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. Paris, Francia: Unesco.
- UNESCO. UNESCO. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del Futuro. Madrid: Santillana.
- UNESCO. UNESCO. (2000). Informe Mundial sobre la Cultura, Diversidad cultural, conflicto y pluralismo.
- Zemelman, H; Gómez, M. (2006). La labor del maestro: formar y formarse. México