

Prácticas pedagógicas y aprendizajes para la vida de docentes de la comunidad

Nasa asociadas a estudiantes con cuerpos sa'tkwewe'sx.

Ingrid Yomara Zúñiga Lara*

María Carmenza Grisales Grisales

Resumen

La inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas ha venido ocupando un lugar en las discusiones sobre pedagogía, pero en la realidad de los contextos rurales y descentralizados se percibe una falta de acompañamiento por parte del Estado colombiano a estos procesos de inclusión. Pese a ello los docentes deben asumir la tarea, y al formar parte de una comunidad indígena se ha iniciado un proceso de resignificación alrededor de la discapacidad, lo que lleva a preguntarse por la implicación de esto en sus prácticas, así que el objetivo de la investigación fue comprender las prácticas pedagógicas de los maestros de la comunidad nasa asociadas a los estudiantes con cuerpos sa'tkwewe'sx. Se realizó un estudio etnográfico en el que participaron 4 docentes de la comunidad y un Kiwe The, se les realizaron entrevistas y observación participante para posteriormente elaborar el procedimiento de saturación de la información y análisis de categorías emergentes. Los resultados muestran que las relaciones que se promueven al interior de las escuelas, sumado a características de los docentes como la empatía, son fundamentales para los procesos de inclusión, así mismo un recurso usado para la educación emocional es el fortalecimiento de los dones o talentos de los estudiantes. Este estudio revela la importancia de construir conocimiento desde un enfoque cultural para comprender las dinámicas internas y a su vez generar nuevas comprensiones acerca de lo externo.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, discapacidad, inclusión, educación inclusiva.

Abstract

The inclusion of people with disabilities in schools has been occupying a place in the discussions on pedagogy, but in the reality of rural and decentralized contexts, a lack of accompaniment by the Colombian State to these inclusion processes is perceived. Despite this, teachers must assume the task, and being part of an indigenous community has begun a process of resignification around disability, which leads to wondering about the implication of this in their practices, so the objective of the research was to understand the pedagogical practices of the teachers of the nasa community associated with students with sa'tkwewe'sx bodies. An ethnographic study was carried out in which 4 teachers from the community and a Kiwe The participated, interviews and participant observation were conducted to

*Psicóloga de la Universidad San Buenaventura de Cali y Especialista en Epistemologías del Sur del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

subsequently elaborate the information saturation procedure and analysis of emerging categories. The results show that the relationships that are promoted within schools, added to characteristics of teachers such as empathy, are fundamental for the processes of inclusion, likewise a resource used for emotional education is the strengthening of gifts or talents of the students. This study reveals the importance of building knowledge from a cultural approach to understand internal dynamics and in turn generate new understandings about the external.

Keywords: Pedagogical practices, disability, inclusion, inclusive education.

Introducción

Actualmente, en la educación se ha empezado a sentar posición frente a la necesidad de generar procesos pedagógicos inclusivos con la población en situación de discapacidad. La actualización de las políticas nacionales e internacionales de educación inclusiva y de discapacidad se establecen con la intención de cerrar las brechas de desigualdad que existen y se ha venido dando un escenario en el que las escuelas deben ser espacios de inclusión por excelencia. No obstante, desde las prácticas y las vivencias cotidianas, donde se debe evidenciar que la inclusión se dé en términos reales, se carece de condiciones básicas para garantizar que los procesos pedagógicos cumplan con esas condiciones, evidenciando una desconexión entre las políticas o reglamentaciones y la realidad de las escuelas (Fernández Muñoz & Durán Rojas, 2020) (Muñoz Dorado & Muñoz Vásquez, 2017) (Collado-Sanchis et al., 2020) (Kremer Martínez & Quijano Valencia, 2015) (Anteliz & Silva, 2018).

Algunos estudios han reflexionado desde las prácticas pedagógicas como un acto individual de los maestros, en los cuales se advierte que la percepción que se tiene sobre la inclusión y la actitud frente a esta es determinante para que las prácticas sean de calidad (De Barros Camargo et al., 2021). También se identifican características personales que propician pedagogías inclusivas. La empatía como concepto central en sus vivencias y como base en la comprensión del otro, constituye una capacidad para ejercer esta labor de apoyo a las personas con discapacidad, más allá de unas funciones asignadas y se destacan otras como: la sensibilidad, educabilidad del ser, afecto y ser sujetos políticos activos (Caicedo et al., 2015).

Por ello, otro aspecto que no se puede perder de vista si se pretende abordar en torno a la discapacidad, es la construcción de sentido frente al otro. Para Austin (2000) refiriéndose a Weber y Geertz, los sentidos son un entramado de significados propios de cada cultura, significados que cobran vida en las prácticas y las relaciones con las demás personas. De esta manera, lo más adecuado en este contexto será entonces hablar de *personas en condición de vida Sa'tkwewe'sx u'sxakwewe'sx Nasa kwekwe*, que supondría la exaltación de sus dones y capacidades para la vida y el territorio, además de un reconocimiento de esos cuerpos Otros,

diversos e indefinidos (o indefinibles) como cuerpos que finalmente siguen siendo cuerpos humanos.

Muñoz, C. (2018), indaga sobre las perspectivas de la inclusión en docentes y familias, mostrando que hay una percepción sectorizada, donde las familias comúnmente creen que va dirigida a los estudiantes en situación de discapacidad, mientras que en el sector educativo (docentes y directivos) hay una conciencia mayor sobre la inclusión a todos los estudiantes en riesgo de exclusión. Sin embargo, pese a que pueda existir una concepción más amplia sobre la inclusión, también se identifican situaciones en que se limita a reportar situaciones de vulneración, pero no tienen políticas educativas que fomenten la inclusión y el respeto a la diversidad, y se presume la implementación de políticas sin que existan verdaderos mecanismos de participación (Kremer, S. & Quijano, O. 2015).

Puntualizando sobre el papel de la educación para los estudiantes con discapacidad, existe una variedad de modelos y estrategias pedagógicas sobre los que se ha estudiado, pero hay un elemento común sobre estos y es que las apuestas institucionales giran en torno a hacer de los espacios de educación regular abran sus puertas a personas con discapacidad. En el caso de España (Moliner García & Fabregat Mas, 2021), el modelo de asesoramiento pedagógico opera a través de especialista que acompañan a los docentes sin que el ejercicio pedagógico se vuelva meramente terapéutico, y emerge la importancia de construir redes para el intercambio de experiencias donde se compartan recursos que han sido eficaces para la construcción de una educación inclusiva.

En otros modelos el profesorado demuestra resistencia a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares por motivos como: desconocimiento de Modelo Social de Atención a la Discapacidad, desconocimiento de los protocolos que se deben seguir, falta de actualización para adecuación y modificación de los entornos de aprendizaje, poca coordinación con el especialista de apoyo y las instituciones de apoyo, falta de interés o compromiso para con el aprendizaje de estos estudiantes, y una actitud de los docentes orientada hacia el modelo de atención médico y el asistencial (Anatolievna Zhizhko, 2020) (Muñoz Dorado & Muñoz Vásquez, 2017) (Collado-Sanchis et al., 2020).

Superando estas dificultades que persisten entre el ideal plantado en la norma y la realidad docente, se encuentran propuestas pedagógicas que exploran una variedad metodológica, el aprendizaje colaborativo y los espacios de participación como estrategias para favorecer a estudiantes con discapacidad incrementando su autoestima y motivación (Guardiola & García, 2021) (De los Ríos Gutiérrez & Cabo González, 2016). En una exploración de docentes con distintas estrategias concluyen que todas ellas se enfocan en el

protagonismo del estudiante en el aprendizaje, y en una escuela que se debe adaptar a los estudiantes en su diversidad y no al revés (Fernández Muñoz & Durán Rojas, 2020) (Orozco & Moriña, 2020). Además, se menciona la vinculación afectiva con el estudiantado que genera ambientes protectores, claves para construir sociedades incluyentes con una mirada abierta a las diversidades humanas.

La participación escolar también es un indicador de bienestar, para lo cual destacar en áreas del conocimiento es las que los estudiantes sobresalen, genera sensación de seguridad frente al desarrollo de las potencialidades (Galarce Muñoz & Pérez Salas, 2020). Así mismo se evidencia la existencia de propuestas de participación para el desarrollo de habilidades y manifestación de deseos y motivaciones por la identificación alcanzada, lo que contribuye al fortalecimiento de la autoestima. Este auto-conocimiento de las habilidades conlleva a unas acciones auto-dirigidas de disciplina y organización que favorecen el alcance de logros, repercutiendo nuevamente en la seguridad hacia sí mismo (Molina et al., 2016).

En este estado de la cuestión, la presente investigación se considera novedosa en el sentido que pretende comprender las prácticas pedagógicas de los maestros de la comunidad Nasa asociadas a los estudiantes con cuerpos sa'tkwewe'sx, primero identificando la construcción de sentido que hacen los docentes nasas sobre los sujetos con cuerpo sa'tkwewe'sx, para entonces reconocer las prácticas pedagógicas y culturales enmarcadas en el modelo pedagógico del PEC y finalmente analizar la forma en que se configura el aprendizaje experiencial propuesto en el camino desde el corazón para los estudiantes de cuerpos sa'tkwewe'sx. Por medio de entrevistas y observaciones se enriquecerá esa comprensión in situ vivenciando los desarrollos de las planeaciones entendiendo el enfoque territorial de una educación propia indígena e intercultural que tiene como eje de su desarrollo el Wët Wët Fxi'Zenxi (buen vivir).

Marco Teórico

Discapacidad

A lo largo de la historia moderna (posterior a la ilustración) y actual, las perspectivas desde las cuales se ha comprendido la discapacidad han sido cambiantes, se han consolidado en lo que entenderemos como representación social y más fuertemente en estereotipos con los que aún la población encuentra sus tropiezos a la hora de avanzar en materia de derechos. Solamente durante el siglo XX se pasó de una perspectiva Médica, propia del pensamiento categorial, con énfasis en la enfermedad y la minusvalía, a una que, impulsada por el movimiento social de personas en situación de discapacidad, lograra trascender ese enfoque

determinista y se abriera lugar a una comprensión social de la discapacidad (Soto & Vasco, 2008), es decir, que las limitaciones ya no se sitúan en el sujeto sino en el contexto.

Los distintos modelos que han acompañado la representación social de discapacidad se han concentrado en 3 grupos grandes: el de exclusión, integración e inclusión. Se podría decir que los dos primeros se basaron en una comprensión de disfuncionalidad y minusvalía, donde se considera que las limitaciones son consecuencia única de la enfermedad y el grupo poblacional es quien asume la responsabilidad de su misma condición. La diferencia entre estos sería un paso importante para que las personas con discapacidad participen en espacios comunes con personas sin discapacidad y se acceda a derechos fundamentales como la educación.

Con la inclusión se plantean grandes retos, entre ellos, trascender un conjunto de actitudes que aún permanecen a nivel social y cultural, limitando la posibilidad de una participación integral. Entre esas actitudes o concepciones, se conservan clasificaciones bajo el binarismo sano/enfermo, capacitado/discapacitado, manteniendo una jerarquía por grupos específicos: un endogrupo conformado por lo ideal, por aspectos positivos, mientras el exogrupo está cargado de aspectos negativos que conllevan a estereotipos (Soto & Vasco, 2008).

El nuevo modelo social de la discapacidad marca un punto de quiebre respecto de este modelo médico, rechazando este pensamiento categorial y argumenta que su origen está en: “las limitaciones de la sociedad para ofrecer servicios que tengan en cuenta los requerimientos de funcionamiento, tanto como la aceptación de la diferencia” (Ferreira, 2017, p. 21). De este modo, la forma de superar el primer modelo sería mediante la transformación social, pues se sigue sosteniendo la idea de que la discapacidad tiene causas individuales que se asocian directamente con la enfermedad y la patología.

Educación Inclusiva

Los análisis críticos de educación inclusiva tienen una estrecha relación con el enfoque de capacidades desarrollado por Amartya Sen y Nussbaum, incluso los informes de la UNESCO (2020) empiezan a darle a estos planteamientos un lugar central en el que la educación es un medio y un fin para el desarrollo humano, para la dotación de capacidades al estudiantado que les permita alcanzar una vida digna.

Al respecto, Sanz y Serrano (2017), dicen: “La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) reconoce el derecho que toda persona tiene a desarrollar sus capacidades, por lo que este no puede restringirse, únicamente, a la escolarización, sino que debe garantizar el aprendizaje, es decir, el desarrollo de las capacidades” (p. 170). Así, una

escuela debe buscar incansablemente la calidad educativa a través de los aprendizajes de todas las personas, sin distinción de su sexo, religión, grupo étnico, condición física o mental; la educación debe propender por el desarrollo de capacidades (tan diversas como la humanidad misma) para la dignidad humana.

Para Sanz y Serrano (2017), una educación del siglo XXI debe velar por desarrollar los talentos de todos por igual, es decir, velar con la misma importancia sin perder de vista las particularidades de sus estudiantes. Los maestros deben tener la capacidad de conversar con sus estudiantes, no ser transmisores de contenidos, pues es la necesidad de abrir una conversación nos permite pensar la educación, “en el caso de los sordos yo necesitaría una comunidad educativa que pueda hablar con ellos, que pueda conversar, a partir de lo cual es posible pensar la pedagogía”. (Skliar, C. 2017, conferencia: lo normal o anormal, la identidad y la diferencia en la infancia).

Así pues, tener la capacidad de conocer y comprender la diversidad dentro de la escuela, implica que más que incluir, maestros y maestras puedan generar espacios de convivencia. Para Carlos Skliar (2009), esta convivencia debe ser tal que no implique una dominación del Otro, que no le viole ni le colonice, relación que supere una “voluntad de dominio y de saber/poder acerca del otro” (p. 5).

Prácticas Pedagógicas

En la tradición moderna de la escuela se concibe la práctica pedagógica como procedimientos o estrategias que regulan la interacción, la comunicación y hasta el ejercicio del pensamiento de los sujetos en la escuela, se establecen límites, no solamente a los canales sino también a los mensajes, pues “se relacionan con las condiciones sociales de producción de enunciados legítimos que regulan los enunciados cotidianos de los hablantes”. (Díaz Villa, 1990)

Es decir, bajo esta concepción puede ser entendida desde Foucault como Materialidad discursiva, que impone unas jerarquías en las relaciones que se dan dentro y fuera de la escuela por la figura que representa socialmente quien enseña, quien es docente. Así, los discursos académicos (o incluso si no lo son) provenientes de esta figura, tienen la calidad de válidos simplemente por el lugar que representan. Además, esta misma tradición concibe los contextos pedagógicos como algo ya dado, con unas reglas establecidas que no dan lugar a ser repensados.

Así lo plantea también Zacagnini (2003), quien explica el modelo de normalización o normalista que responde a unos intereses neoliberales, pues consideraba la educación como un aspecto de formación en tareas específicas para el trabajo, por medio del cual se pretendía

el ascenso social de ciertas clases, pero no reconocía desigualdades de base producto de este mismo modelo económico. En este paradigma el estudiante se concibe como un sujeto pasivo al que se debe llenar de unos contenidos acabados que el docente conoce. Este aspecto es importante porque para Zacagnini (2003) “todo paradigma pedagógico define su sujeto y es a partir de la misma en cómo se concibe el rol del educador” (p. 2), y es a partir de esta que también se define la relación que tendrá lugar entre el estudiante y el docente.

A lo largo del siglo XX se empiezan a gestar movimientos alrededor de una educación basada en los contextos socioculturales en los cuales están inmersos, bajo este nuevo paradigma se propone una práctica educativa que responda a la función social de la enseñanza y el conocimiento de cómo se aprende, siendo esta observable en la secuencia didáctica completa (Zabala, 2000), desde la planeación, la aplicación y la evaluación del quehacer docente.

La función social se relaciona con los objetivos y los fines de los contenidos. Los objetivos no entendidos aquí como logros a alcanzar, medibles, cuantificables, etc. Sino a los significados y sentidos de la enseñanza, y a la relación de los contenidos con el estudiante. Otros aspectos importantes a tener en cuenta en la revisión de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de Zabala (2000), son:

-Organización social de los contenidos ¿El estudiante es protagonista? ¿conoce sus capacidades, intereses y motivaciones? ¿Se fragmenta el conocimiento o se integra por estos últimos?

-Organización social de la clase: ¿cómo están distribuidos los grupos, formal o informalmente, por edad, sexo, funcionalidad, etc?

-Relación pedagógica en la clase: ¿Qué relaciones establece el docente con el estudiante? y ¿qué relaciones posibilita entre estos últimos?

-Material curricular: ¿para qué están? ¿potencian o inhiben la autonomía?

-La evaluación (Para qué se evalúa ¿mide y cuantifica el conocimiento o es formativa y tiene en cuenta la singularidad de los estudiantes?)

Metodología

En este estudio se empleó una metodología cualitativa, lo que implica un acercamiento a la realidad entendiendo que esta es ilimitada y no lineal, pero que una vez se adentra en el ejercicio investigativo “formamos un nuevo campo de realidad, donde estas prácticas se tornan inseparables de los aspectos sensibles a ellas en la realidad estudiada” (González, 2006, p. 23). La investigación cualitativa pretende un acercamiento a los fenómenos estudiados para comprender la forma en que los sujetos los perciben “la

investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 358)

Esta investigación se basa también en el método etnográfico que podría definirse en palabras de Eduardo Restrepo (2018) como “la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente” (p. 25), de tal manera que se tomen en cuenta las prácticas de los sujetos y lo que estas representan para quien las realiza, procurando que tenga lugar una comprensión situada que dé cuenta del fenómeno estudiado desde unas formas concretas de significar el mundo.

El trabajo de campo de la etnografía se constituye casi de forma automática por la observación participante y la entrevista. La primera recurre “a la experiencia directa del investigador para la generación de información relevante en el marco del trabajo de campo” (Restrepo, 2018, p. 56). Para esto fue imprescindible contar con una matriz de observación que fije una ruta de lo que será más relevante, y un diario de campo que permita organizar los datos recabados durante la investigación: “De forma bastante general, se puede decir que el diario de campo son las notas que regularmente escribe el etnógrafo durante sus estadias en terreno registrando la información y elaboraciones pertinentes para su investigación” (Restrepo, 2018, p. 64). Para este caso se tuvo en cuenta el desarrollo de las actividades y los artefactos usados en la clase para identificar si esta práctica se daba en términos de inclusión, exclusión o segregación.

Por otro lado, la entrevista semiestructurada, que, como la matriz de observación, es una guía de los datos relevantes que interesa recabar en la investigación y donde “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 403). Ahora bien, en la investigación etnográfica es crucial tener un manejo amplio del tema, una claridad conceptual del problema a investigar para “registrar, en voz de las personas con las que se trabaja, sus relatos sobre asuntos que apoyarán el análisis del etnógrafo” (Restrepo, 2018, p. 77). Con estas se indagó por las relaciones significativas que los docentes han establecido con su quehacer, por sus sentidos atribuidos a los estudiantes sa'tkwewe'sx y su relación con la práctica pedagógica.

Los docentes que participaron en este trabajo de investigación fueron invitados por tener a su cargo la enseñanza de estudiantes en condición de vida Sa'tkwewe'sx u'sxakwewe'sx de distintas escuelas primarias en el municipio de Toribío y por sus experiencias significativas en torno a sus prácticas educativas. Así mismo, se entrevistó a un

Kiwe The (sabedor ancestral), por considerar de gran valor documental su experiencia personal y su lugar de prestigio en la comunidad en torno a los saberes de la comunidad nasa de Toribío como educadores naturales de la cosmovisión.

Finalmente se realizó la fase analítica de la información recabada en las entrevistas y las observaciones. En esta fue necesario hacer una codificación de la información y su posterior análisis de las categorías emergentes logradas a través de una matriz de categorización. Tras haber llegado a la saturación de la información, se procedió a la organización de esto en los resultados y su respectiva discusión.

Entramado de significación

En este apartado se van a tejer los saberes de quienes participaron, donde los hilos serán sus voces y sus pedagogías en acción, y los nudos serán las consideraciones teóricas que sustentan este trabajo. Como todo tejido nasa, el propósito de este será el de afianzar un camino de cuidado para fortalecer la raíz y los sueños de la comunidad en torno a las semillas sa'tkwewe'sx u'sxakwewe'sx nasakwekwe.

Soñar con otros: Diverser como derecho para la armonía comunitaria

Para comunidades oprimidas, como la de los nasas, la diversidad tiene un valor indiscutible dentro de los territorios, y aun así, reconocerla al interior ha costado diálogos y reflexiones permanentes en torno a la identidad, la cultura y la tradición. Hay una línea difusa entre lo propio y lo apropiado que es difícil de leer después de tantos años de colonización y colonialismo que actualmente sobrevive en las formas de ser y habitar en los territorios, impactando incluso sobre el autorreconocimiento de los sujetos como nasas:

Cuando yo estaba en primaria, hablaban de los indígenas y yo no me consideraba indígena porque en la escuela decían: “los indígenas hacían esto”, pero no nos decían que nosotros éramos esos indígenas. Ya después uno empieza a hacer ese reconocimiento, de dónde viene, su origen. Yo soy netamente nasa, mis abuelos hablaban nasa yuwe, pero yo no porque mis papás no lo hablaban. (Docente 1)

Las experiencias educativas de los primeros nasas que llegaron a escolarizarse, estaban totalmente relacionadas a un proceso de homogeneización, a una limpieza cultural que iniciaba con la lengua.

Yo me acuerdo cuando estudiaba, el profesor criticaba a los que hablaban nasa yuwe, se burlaba de lo que se hablaba, entonces mire hasta donde se llega. Y uno como

apenas está comenzando, y ellos eran blancos, el blanco siempre tira a dominarlo a uno, entonces, ahí está la pérdida del idioma que se tenía en el territorio. (Kiwe The)

Debido a estos procesos de colonización, la diversidad está íntimamente relacionada con la espiritualidad, pues los credos religiosos que ingresaron son numerosos y la tarea por rescatar las prácticas propias de la cosmovisión nasa son permanentes. Existe también un riesgo constante de que los saberes asociados a esas prácticas y a la lengua desaparezcan, así que los espacios de pensamiento y conversa con sabedores ancestrales son vitales para la comunidad. Este caso no es ajeno a esta dinámica, y por eso ha sido fundamental la realización de tulpas en las que, desde sus propias experiencias, saberes, y sentires se abra una re-definición de lo que representa para su pueblo la diversidad asociada a lo que occidente denomina discapacidad, pero que en los pueblos nasa ha empezado a ser nombrado como sa'tkwewe'sx u'sxakwewe'sx nasa kwekwe.

Ahora bien, ¿Los docentes nasas comparten esta forma de comprender la diversidad? ¿Qué construcción de sentido tienen respecto de los cuerpos sa'tkwewes'sx y u'sxakwewe'sx? Es importante partir de estas preguntas, no solamente porque el ejercicio de fundamentación es reciente y poco conocido, sino también porque las construcciones de sentido que cada individuo hace respecto de otro, es fundamental para las relaciones que se establecen entre sí, especialmente en el campo educativo.

Una de las categorías recurrentes entre los docentes a la hora de identificar la diversidad y sus derivados: exclusión, segregación, inclusión; es la conducta. Un estudiante bien portado es un estudiante que será incluido, mientras que uno con comportamientos disruptivos del orden será excluido del resto de compañeros e incluso de sus docentes. Así lo relata una de las entrevistadas: “ver un niño que lo señalaban, que era callado, otro niño que recuerdo era muy inquieto, ningún Profesor lo quería, pero nadie se sentaba hablar y ver qué pasaba” (Docente 2).

Esta forma de reconocer la diversidad se hace evidente en el relato de un docente al referirse a dos de sus estudiantes, uno con extra edad y dificultades para la lectoescritura, y otro con “comportamientos inadecuados”.

Hace 3 años tuve transición y llegó un niño que no podía hablar (...) llamé a la mamá a preguntar si el niño presentaba algún problema, alguna situación, me dijo que no. Yo lo empecé a valorar más de cerca, a mirarlo y veía que él tenía como unos comportamientos inadecuados, yo le decía: siéntese, y él se subía en la mesa, se tiraba, se metía debajo, se subía en la ventana... Esa fue una experiencia con un niño

visiblemente con una situación de capacidad diferente porque el otro no lo veía así.

(Docente 1)

Es importante mencionar que, ante las dos situaciones, para los docentes entrevistados el diálogo es una base fundamental para continuar procesos académicos oportunos. Esto asociado a la construcción de sentido que emerge, nos indica que el acercamiento a la diferencia debe profundizar más allá de un estereotipo que “puede llevar al prejuicio y producir discriminación, ya que éste ayuda a adjudicar papeles en el transcurso de las relaciones sociales, sin que ello conlleve mucho esfuerzo” (Soto & Vasco, 2008, p. 11), escenario que podría resultar dañino en el ejercicio pedagógico.

Otro elemento clave que surge en relación a la diversidad es la corporalidad, aquí no solamente refiriéndose al cuerpo-carne que, patológicamente hablando, define la discapacidad en base a su funcionamiento, sino también a las formas de habitar el mismo. Esto se relaciona de forma íntima también con la categoría anterior de la conducta, pues el habitus es determinante también para las lecturas que hacemos del otro, de su diferencia respecto de lo que se considera normal o anormal, o lo que para Ferreira (2017) es “un cuerpo naturalizado como mera materia orgánica, sin memoria, sentimientos, sin habilidades prácticas; un cuerpo des-socializado” (p. 22).

Es innegable que lo que atraviesa nuestras relaciones con la diversidad y puntualmente con los cuerpos diversos, está sujeto a temores, a contrariedades y a una perturbación de lo que llamamos normalidad. Skliar (2009) plantea que “la convivencia es “convivencia” porque hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos” (p. 4). Esto se ejemplifica muy bien en la anécdota del docente 3, quien es docente y madre de un niño con síndrome de down:

Cuando Gotitas de amor estaba por acá, un día vi a esos niños y me pegué un susto... ver los gestos de todos esos niños (...) Fue muy difícil cuando me dicen: No, es que su niño es especial. En ese tiempo me acordé de todo lo que me habían enseñado, de los niños que había visto, niños que son tiecitos y yo pensaba que Alan iba a ser así. Ya después lo fui tomando con calma, el doctor también me habló, el papá me decía que era normal, que el niño está bien. (Docente 3)

En este caso la crisis por la convivencia de la que habla Skliar (2009), aparece cuando su lugar como madre es el que se ve comprometido, pero se hace crisis debido a las

experiencias anteriores con los cuerpos asociados a lo que ella denomina “especial” y toda la carga simbólica que sobreviene ante la noticia. No obstante, esta puede ser también una contingencia de nuevas posibilidades y existencias:

Con Dorlan y Sharik que he colaborado mucho para que ella haga algo, verla todos los días acostada y sentada, pero la niña sí puede (...) Poder comunicarme con él en lengua de señas, pensé que no era posible pero los dos nos comunicamos muy bien en lengua de señas (Docente 2)

Con Sharik y Dorlan, que a pesar de su discapacidad siempre participaba de las actividades lúdicas y le encantaba todo lo que tuviera que ver con el ritmo, Sharik a pesar de estar en silla de ruedas siempre estaba sonriente. (Docente 4)

En estos enunciados, las docentes hacen referencia a dos casos distintos que son atravesados por el habitus corporal: uno en la que hace referencia a una estudiante con Parálisis cerebral infantil, pero su diversidad no se ubica en la deficiencia clínica, sino en el ordenamiento de su cotidianidad debido a su condición, lo que deviene en una necesidad de la docente por posibilitar una nueva existencia. De manera similar ocurre en el caso del otro estudiante, donde lo diverso se halla como potencial de comunicación a través del cuerpo.

Por otra parte, hay también una relación entre el cuerpo y lo cosmogónico, lo espiritual. Como tantos otros aspectos de la vida, lo sa'tkwewe'sx u'sxa kwewe'sx es analizado desde una relación con los espíritus mayores (ksxaw) que habitan los territorios y acompañan a la vida humana como protectores.

Hay mucha desarmonía dentro del territorio, nosotros mismo a veces la hacemos, de ahí el ksxaw, el que nos acompaña, a veces se enferma y de pronto en ese momento va a nacer un niño entonces él está mirando cómo va a ayudar a ese niño, pero las personas hacen otras cosas que no deben de hacer y se enferma, entonces como ya se ha medido a donde va a llegar, cuando llega donde la persona él ya le llega enfermo y eso es lo que obtenemos. (Kiwe The)

Las desarmonías se pueden provocar de distintas maneras, y distintas también pueden ser sus manifestaciones, pero esta es una forma concreta de hacerlo a través del cuerpo y pese a que se identifica como una enfermedad del ksxaw, también se reconoce un potencial en esa relación entre el plano físico y el espiritual.

hay unos que no hablan, o hacen señas que nosotros no entendemos y son unas capacidades que tiene, y esas personitas saben más que nosotros mismos, sino que no pueden expresar eso que saben, pero porque nosotros mismos hicimos la desarmonía. (Kiwe The)

Pese a las investigaciones que han venido realizando en torno a los caminos de cuidado para las personas sa'tkwewe'sx, la comunidad aun no asume una actitud favorable para los procesos de inclusión y aceptación de la diversidad, incluso el Kiwe The entrevistado narra estas situaciones como posibles originadoras de la desarmonía: “A veces uno se burla de los demás y usted no puede ser que le pase, pero viene un nieto, un hijo”. Más allá de comprobar o corroborar esta hipótesis, podemos encontrar en común con las otras entrevistas, que la sociedad en muchas ocasiones opera como una barrera, y que, sumado a las dificultades de las familias para acceder a diagnósticos o terapias, se presentan obstáculos simbólicos en el ingreso a escolarización.

Nosotros los limitamos a ellos, tengo ese concepto que nosotros somos la barrera. Hay personas que mentalmente sienten que son discapacitados, pero es porque la misma sociedad y la familia, a veces los mismos docentes hacemos que ellos se queden ahí. (Docente 2)

En este sentido también el Docente 1 narra las dificultades que se encontró en un intento por persuadir a una familia para que matriculara a su hijo debido los imaginarios con los que tendría que luchar: “Un padre de familia que no matriculó un niño aquí porque no puede hablar, ni moverse, no sé qué condición tiene, pero los papás no la quisieron meter aquí porque los niños se iban a burlar”.

La empatía es otro constructo relevante que aparece con recurrencia en las entrevistas. “algo que yo tengo es colocarme en los zapatos de la otra persona y veía esa persona sola y pensaba: que tal fuera por Hermano mío” (Docente 2). La empatía, como un valor indispensable en maestros y maestras, se reconoce en todos los relatos de las entrevistas, la necesidad de acercarse al otro a través del afecto para propiciar aprendizajes porque, además, cabe una visión pedagógica con perspectiva de derechos, en el que se reconoce la educación como un derecho fundamental.

Yo trabajo los mismos temas, pero con estos estudiantes, más que con los otros, es de más dedicación, más amor, más estar allí porque si uno los regaña se asustan, no

aprenden nada, entonces toca estar con mucha paciencia y estar allí con ellos.

(Docente 3)

Este reconocimiento hacia estudiantes sa'tkwewe'sx u'sxakwewe'sx, parte también de la comprensión de estos como sujetos que tienen unos dones, habilidades y capacidades. Es decir, que no llegan a la escuela a ocupar un lugar meramente simbólico de inclusión, sino que se realizan esfuerzos pedagógicos, ya que se comprende que hay potencial de aprendizajes y así lo manifiesta la Docente 4: “Con Dariana he tratado de dar lo mejor de mí, que ella se sienta alegre, feliz, porque pienso que son personas con capacidades, por eso decimos mejor capacidades diversas o el nombre en nasa yuwe”.

Este cambio de nombre, que no es meramente nominal, parte de un reconocimiento a la diversidad como capacidad de la persona. Pese a que persisten hoy las barreras sociales que se convierten en obstáculos para la inclusión, o que se les señale como una desarmonía y no como una consecuencia de una desarmonía preexistente a la vida misma de esa persona, se siguen dando esfuerzos constantes por reconocer sus derechos y por garantizar un buen vivir en armonía comunitaria.

El camino desde el corazón (Nasa uus dxi) pedagogía para el buen vivir comunitario y la maduración de los dones

Como se mencionó anteriormente, en los sujetos sa'tkwewe'sx u'sxakwewe'sx se logran reconocer dones, habilidades y talentos. Los dones se pueden definir en términos de una identificación espiritual de la persona en relación con el ksxaw y la naturaleza, se concreta en un saber ancestral propio de la comunidad nasa y de las prácticas que hacen parte de este. Desde la cosmovisión nasa, para la identificación y potenciación de estos dones es necesario seguir unos pasos rituales con un Mayor o Kiwe The, observar la luna y el sol, ser conscientes de su andar:

Es difícil hacerle control. Para ver la luna y todo eso, ahí se da cuenta uno. A veces uno coge desde los 3 meses de embarazo, comienza a ir brindando, ofreciendo, eso es un camino largo que hay que hacer. Hay personas que desde antes de embarazarse preguntan remedio, pero son poquitos. (Kiwe The)

También en los docentes se logra rastrear un reconocimiento a este aspecto en particular, así, la docente 2 plantea que “algo significativo de ellos es que tienen unos dones y unos talentos que uno no tiene las herramientas para que ellos continúen en eso”. Esto es significativo teniendo en cuenta además que, en el modelo pedagógico del camino desde el

corazón se reconocen los dones como una característica particular de cada persona, es un aspecto de diversidad reconocido.

Si pensamos como nasa y desarrollamos nuestros dones ni somos todos iguales como dice el socialismo, ni somos todos diferentes como dice el liberalismo. Como nasas, compartimos una lengua, unos valores, unos usos y costumbres y eso es lo que nos da identidad y a partir de esa identidad también nos volvemos distintos unos a otros de acuerdo a nuestros dones y experiencias. (Modelo Pedagógico)

Vemos nuevamente que los pasos culturales y el reconocimiento de la identidad son cruciales para comprender la diversidad. La forma de nominar al Otro implica también un cambio en la forma en que los sujetos son vistos, por ello se pretende una forma de nombrar la discapacidad sin jerarquizar las relaciones. Por eso, es necesario emprender prácticas de comprensión y convivencia en la diferencia. En términos de Soto (2007), “sin cambiar la mirada al sujeto, surge en el panorama teórico la inclusión como categoría, la cual trata de significar que precisamente esa mirada al sujeto como sujeto no se ha dado, hay que comprender la diferencia de los estudiantes” (p. 325). Empero, en el campo de la educación y más precisamente en un contexto indígena, cabe preguntarse, en el sentido que lo hace Soto (2007) ¿Cómo entender la diversidad sin colonizarla?

La respuesta a esa pregunta podría estar una escuela que logra identificar unas habilidades o talentos, como menciona la docente 2, que también se vuelven parte esencial de las subjetividades cuando la escuela les da un lugar significativo. En este sentido, el Kiwe The hace una reflexión crítica sobre el lugar de la educación como formadora de sujetos libres:

Si usted tiene 3 hijos ellos no van a ser lo mismo, son diferentes. A uno podrá gustarle matemáticas, a otra geografía, de todas las materias si acaso escogen dos o una, porque es difícil, como a uno le ponen tanta cosa (...) Yo estudié hasta segundo de primaria, lo mío fue fácil, uno se ubica en qué es lo que quiere hacer y como espiritualmente le dice. Así es que uno aprende (Kiwe The).

Este discurso coincide con el de docentes que manifiestan la necesidad de dirigir la educación sobre los intereses y habilidades de los estudiantes: “Fui dándole importancia a él, le hacía escribir, leer, dibujar porque era muy buen dibujante y pegaba en las carteleras los dibujos de él, y le explicaba que cada uno tenía un talento” (docente 1). Estas prácticas buscan que los temas se adapten al estudiante y no al contrario, es decir: “los contenidos se convierten en medios para alcanzar los fines y, de otro lado, la enseñanza parte de situaciones

reales que dan protagonismo al estudiante con sus capacidades, intereses y motivaciones, facilitándole la comprensión y la aplicación del conocimiento” (Gutiérrez et al., 2016, p. 17).

Esto ocurre de forma similar en las observaciones realizadas a la docente 2 donde prioriza actividades que son de interés de su estudiante sordo, demostrando también que tienen lugar unas prácticas pedagógicas guiadas, que son aquellas “en las que el profesor orienta la participación de los estudiantes para el cumplimiento de metas y contenidos preestablecidos en los proyectos curriculares” (Gutiérrez et al., 2016, p. 14). En este caso, durante la clase de Madre Tierra, Naturaleza y Territorio le da instrucciones de realizar un dibujo de los animales que ha visto en la vereda y que escriba sus nombres. En seguida realiza un dictado al resto del grupo sobre el mismo tema y les pide que realicen el mismo ejercicio de los dibujos sumado a unas preguntas abiertas acerca de los animales que viven cerca a la escuela. En seguida va a supervisar el trabajo del estudiante sordo y le explica en LSC lo que le dictó al resto del grupo.

Cabe anotar que, en las clases, la docente procura mantener al estudiante cerca de dos compañeras que dominan la LSC, y que sumado a la dinámica de esta clase se puede observar un esfuerzo de la docente por incluir al estudiante acercándolo a unos contenidos similares o iguales a los que trabaja con el resto del grupo. Sin embargo, en esta forma de organizar del grupo no hay una participación directa del estudiante en el ejercicio de dictado y participa de la actividad de dibujo en otros tiempos. La forma en que se organiza la clase es a través de un gran grupo, que corresponde a un modelo tradicional que es usado en todas las escuelas del Territorio y quizás de Colombia. Pero al interior de estos grupos también se rastrea lo que para Zabala (2000), serían formas de agrupación fijas de acuerdo al nivel de desarrollo o de capacidades. De la misma forma ocurre en el grupo del docente 1, en el que a un gran grupo se le divide en dos en función de su nivel de conocimiento.

Mientras el número de alumnos no sea excesivo para permitir que el profesor o la profesora mantenga la atención del alumnado, el gran grupo será la forma más apropiada para desarrollar esta actividad. Si conviene, las recomendaciones sugeridas a cada alumno respecto al trabajo individual se podrán hacer de forma personal.

(Zabala, 2000, p. 125)

Otro aspecto que se tuvo en cuenta en las observaciones, por su relevancia en torno a las prácticas pedagógicas, fue la evaluación. En ellas se pudo percibir que los procesos educativos son comprendidos de forma integral, valorando así los progresos que tengan lugar en el transcurso de una clase donde, por ejemplo, en pensamiento matemático se da una

explicación de un tema por 15 minutos y el resto de la hora se dedica a elaborar ejercicios para resolver posibles dudas de los estudiantes uno por uno. En este caso, el docente 1 tiene en su grupo un estudiante con una discapacidad intelectual leve, a él le permite ver las tablas de multiplicar para resolver los mismos ejercicios que deben entregar los otros estudiantes. La evaluación se da en la resolución de las operaciones en el cuaderno o tablero, pero sin perder de vista las características particulares de cada estudiante y atendiendo a necesidades puntuales, no es uniforme y el profesor participa activamente realizando retroalimentación constante. Para Zabala (2000) esto corresponde a que “Aceptamos que cada alumno llega a la escuela con un bagaje determinado y diferente en relación con las experiencias vividas, según el ambiente sociocultural y familiar en que vive, y condicionado por sus características personales” (p. 207).

Las reflexiones en torno al deber ser de la educación, abren paso a unas prácticas flexibles y con evaluación formativa que dé cuenta del proceso particular del estudiante. Así se encamina una pedagogía del sentir, pensar y vivir con el corazón, en la que el sujeto del aprendizaje es un sujeto activo que tiene unos talentos, dones o habilidades:

Ahí debería ser la escuela intercultural, aprender lo de aquí y lo de allá. Anteriormente todo mundo decía usted tiene que estudiar porque tiene que ser una persona importante Y mentira, cada uno tiene su don, su capacidad de lo que hay que hacer. (Kiwe The)

Esta pedagogía se centra en las posibilidades del estudiante en torno a sus habilidades para gestionarlas y potenciarlas. Esto con la convicción de que lo que hagan se retornará a sus espacios físicos y espirituales, y los resultados se verán reflejados sobre el buen vivir personal y comunitario.

Les hablo mucho de que sí se puede, que no hay nada imposible, que pueden ayudar a sus familias, que ellos alcancen a llegar a la universidad y los motivo mucho en esa parte. Me interesa mucho lo personal, la autoestima de ellos. (Docente 2)

Esas personas desarrollan otras habilidades que una persona con todos los sentidos, con todo su cuerpo completo lo logre hacer, porque se centra en lo que puede hacer y lo perfecciona si se hace el acompañamiento, porque si está en un espacio donde no lo motivan ni le dicen: este es su don, trabaje por allí, si se deja solo, no va a tener ese progreso. (Docente 1)

Esta postura es atravesada no sólo por lo pedagógico, sino también por unos mínimos legales y sociales, que en este caso se puede resumir en el derecho a recibir una educación adecuada, de calidad y que contribuya a su buen vivir. Esto es lo que, en términos de Nussbaum (2001), se denomina capacidades básicas que, si bien están consagradas como derechos fundamentales en la constitución, hay unas condiciones que pueden o no ser favorables para que una persona en situación de discapacidad acceda a estos, es decir, aunque es universal, no todas las personas tienen las mismas oportunidades.

Yo decía ¿Ella por qué no va a una escuela? Cuando inicié la licenciatura también decía que ellos tienen derechos, porque nadie habla por ellos y me preocupaba mucho la situación de ella. Hasta que un día hablé con el director y ella empezó a estudiar. He visto muchos niños así en el pueblo que se burlan de ellos, pero tienen los mismos derechos de venir a la escuela. (Docente 2)

La pregunta inicial es qué es capaz de hacer una persona sa'tkwewe'sx, primero en términos de lo personal, pero “una vez hemos establecido eso, debemos preguntar cuáles son los obstáculos que les impiden llegar al umbral adecuado de funcionamiento” (Nussbaum, 2001, p. 174). La docente comprende que socialmente existen unas barreras para que los derechos básicos sean satisfechos y en su ejercicio se compromete con la tarea de eliminarlas y hacerlas visibles a sus colegas. Cabe anotar que estas incógnitas no pueden ser resueltas de forma generalizada y por tanto la solución no es unitaria, pero el resultado debería siempre apostar por la capacidad para el disfrute de la vida en condiciones de dignidad.

Sentir, pensar y vivir con el corazón: vínculos y afectos que dan sentido al aprendizaje

Para poder sentir con el corazón hay que madurar el cuerpo desde la parte espiritual, física y del saber. Hay que seguir el consejo de la tulpá, hacer el tejido, practicar el idioma, la conversa profunda de los mayores, la buena alimentación a partir del tul. Eso son pasos necesarios para madurar, para que nuestro corazón quede bien ubicado en el cuerpo y entonces podamos sentir con el corazón y pensar con el corazón desarrollando cada cual sus dones y poderes (Modelo Pedagógico: camino desde el corazón)

El camino desde el corazón plantea una maduración en 3 dimensiones (espiritual, física y del saber), que se relacionan también con el proceso educativo: sentir, pensar, vivir con el corazón. En el sentir está la relación con el Otro, con la naturaleza y consigo mismo;

pensar implica partir de un diálogo sensible, que no sea pueril, sino que atraviese esa experiencia de los sentidos y sentires; vivir con el corazón es aplicar en práctica el sentir y pensar, desarrollar los dones para tener bienestar individual y colectivo.

Entonces, cuando los docentes presentan sus prácticas vinculadas al fortalecimiento de los talentos y habilidades, se sugiere un proceso integral que atraviesa las tres dimensiones de la maduración del ser: “se tiene en cuenta la capacidad y la intención o gusto por algo determinado (...) al tener en cuenta esa intencionalidad de aprendizaje estamos permitiendo que el aprendizaje sea significativo” (Docente 1). Es decir, pasa por el sentir del estudiante hacia un contenido concreto, el pensar ese conocimiento en relación con lo que siente y finalmente aplica ese saber al vivir de acuerdo a sus dones, lo que le permite estar en bienestar.

Dar lugar a estos aspectos desde el espacio escolar, no solo es importante para el desarrollo de unos contenidos académicos, sino que se relaciona de forma íntima con esa maduración del ser nasa, los esfuerzos por lograrlo marcan una ruta en su quehacer, aun cuando se perciben unas exigencias a su labor que constriñen en su capacidad de acción:

Uno como profesor tiene que cumplir con un plan de estudios, con unas metas, pero esas metas son cuadrículas de lo académico, por eso ya en la práctica uno se da cuenta que no logra eso sino cuida el ser como persona. (Docente 1)

Los aprendizajes más valiosos que se pueden lograr con esos estudiantes se dan desde la motivación de uno como docente, los aprendizajes sensoriales, motores, la atención, cómo comunicarse y relacionarse en el entorno con sus compañeros para tener un aprendizaje significativo. (Docente 4)

Hay algo aquí que trasciende a los contenidos meramente conceptuales. Las prácticas se transversalizan porque comprenden que el ser es integral, que no se conduce a partir de caminos fijos, ni se mide su éxito a partir de niveles formativos. Con cada estudiante se construye un sueño que implica reconocer y validar la diversidad de sus cuerpos, sus mentes, sus sentidos y sus sentires. Y así como son diversos los seres humanos, deben ser diversas las estrategias pedagógicas:

Por consiguiente, podemos hablar de la diversidad de estrategias que el profesorado puede utilizar en la estructuración de las intenciones educativas con sus alumnos. Desde una posición de intermediario entre el alumno y la cultura, la

atención a la diversidad de los alumnos y las situaciones requerirá, a veces, retar; a veces, dirigir; otras veces, proponer, contrastar. (Zabala, 2000, p. 92)

En esta dirección, la maduración de lo emocional en los estudiantes es una incógnita permanente de los docentes y para lo cual el desarrollo de dotes o talentos juega un papel fundamental para su autoestima, y esto a su vez repercute en un incentivo a la motivación por el proceso de aprendizaje. Zabala (2000) también nos plantea que la evaluación debe adaptarse a las posibilidades de cada estudiante, de modo que sea un camino de conocimiento de sí para mejorar la imagen propia y nunca en detrimento de esta. Para el docente 1, esta preocupación no deja de tener lugar con los estudiantes Sa'tkwewe'sx u'sxakwewe'sx: “considero que los estudiantes deben lograr sentirse bien con él, esa aceptación, tener en cuenta que somos diferentes en nuestro cuerpo, pero eso no nos hace inferiores a los demás” (Docente 1).

Esto que pasa por la maduración del ser y la autoestima, también se comprende en términos de las relaciones que se establecen en la escuela, del lugar que cada quién tiene en ella. Estas relaciones pedagógicas indudablemente pasan por lo afectivo, lo que para la docente 3 se resume en “ser buena gente, darles confianza, hablar con ellos y tenerles paciencia”, condiciones que, según Zabala (2000), son importantes para generar un ambiente de seguridad y posibilitar la participación sin temor en un entorno de cooperación y solidaridad, “unas interacciones que generen sentimientos de seguridad y contribuyan a formar en el alumno una percepción positiva y ajustada de sí mismo” (p. 102). De esta manera describe la docente 2 su experiencia al respecto:

Lo primero que pensé fue que él se integrará, que los demás lo respetarán, no quería que se burlaron que él y que de pronto no quisiera volver a la escuela, pensaba que él se amañara (...) No pensé en lengua de señas, de ni enseñarle escribir o leer sino en que le gustara la escuela, y que fuera un lugar donde pudiera venir, un lugar agradable y creo que se logró. (Docente 2)

En este sentido el reto de los docentes está en tener la capacidad de acogida para estos estudiantes, para Bárcena y Melich (2000) es fundamental que en ese reconocimiento del Otro como humano, como Nasa, se dé la tarea de propiciar en él un lenguaje posible, que no se limita al signo lingüístico, sino a la comunicación efectiva con sus pares y, para la docente, a la esperanza de que surgirá la palabra propia para ocupar su lugar en sí mismo. Hay en esta situación un empeño por reparar y reconstruir (o armonizar) que es superior. “No es otra cosa

que la voluntad por hacer un lugar al otro dentro de uno, aunque sea al precio de la propia deconstrucción del propio yo, pero aceptando que este lugar de acogimiento no está ni previsto ni programado” (Bárcena & Mèlich, 2000, p. 234).

La diversidad de cada estudiante implica que, necesariamente, el lugar para su acogimiento también debe serlo, se requiere observar con detenimiento particularidades y carencias de cada sujeto para saber de qué forma se debe acompañar. Para Nussbaum (2001), esto se comprende a partir de las asistencias, que se darían según las necesidades de una persona, pero, entendiendo que se deben dar con el fin de potenciar la posibilidad de vivir una vida digna, en la se reconozcan como sujetos con derechos. Dice Nussbaum (2001) que “una buena asistencia refuerza la capacidad para la elección y el razonamiento práctico del asistido, promueve afiliaciones de todo tipo, incluidas las sociales y las políticas cuando correspondan” (p. 175)

Pese a que en educación no todas las asistencias se garantizan por parte del Estado, como podría ser modelos lingüísticos, intérpretes de LSC, tiflólogos o docentes de apoyo, se realizan bastos esfuerzos por parte de los docentes a través de los ajustes curriculares para que los estudiantes tengan capacidades mínimas de toma de decisión sobre sus vidas:

Que él aprenda para la vida. yo sé que de pronto le va a servir a él si va a viajar. Porque él solo ve lo de aquí, y el papá tiene un concepto de que el niño no sirve para nada, es mostrarle a Dorlan que hay más. (Docente 2)

Respecto de esta posición de la docente también cabe mencionar que las relaciones que se dan al exterior de la escuela son vitales para los procesos de inclusión. Por esto, para los docentes es indispensable que a nivel familiar y comunitario se empiecen a romper estas barreras, sin embargo, en ocasiones pareciera que la única posibilidad que se tiene cercana para que socialmente se abran espacios de aceptación y convivencia armónica es a través de sus pares que ya en la escuela demuestran apertura para esto:

en la vereda no están preparados para hablar lengua de Señas, ni siquiera en la familia porque no se interesan, le han dicho que aprenda el abecedario para dictar. Al menos, con la hermanita se trabaja mucho que ella maneje las señas para que los dos puedan hablar. (Docente 2)

Muchas veces la sociedad, la comunidad donde vivimos es muy marcada a limitarnos, que si les falta algo le dicen mocho, que no puede, mudo, entonces esas cosas lo van encerrando, entonces trabajarle a un estudiante como esa

motivación de aceptarse como es, es muy fundamental. Primero concientizar a la familia. pienso que lo que hay que trabajar es la familia, que acepten a su hijo como es. (Docente 1)

Otro es el caso de la docente 3, quien acompaña a una estudiante con discapacidad cognitiva y, al igual que los docentes anteriores reconoce la importancia del lugar que ocupa la familia, pero narra una experiencia positiva en este sentido: “Es una mamá soltera, pero sin su ayuda la niña no tendría el progreso que ha tenido, en la autonomía, el respeto, sabe que puede dar más de lo que le dice la gente” (Docente 3).

En este camino será necesario establecer nuevas vías de diálogo con las familias, especialmente porque desde la cosmovisión nasa se habla como un todo donde el ser es individual en tanto tiene dones y características que le hacen único, pero la familia es la que dinamiza los valores, la espiritualidad y la identidad nasa, es decir, la que garantiza que la raíz perviva a lo largo del tiempo. Así mismo, la comunidad guarda procesos de gobernanza que serían fundamentales para la inclusión, por esta razón la escuela debe promover que los espacios educativos trasciendan el espacio geográfico y se fortalezca el papel de estos otros actores en la educación en general, pero de forma particular los procesos de inclusión para las personas sa'tkwewe'sx u'sxakwewe'sx nasakwekwe.

Discusión

En esta investigación se pudieron encontrar en común algunos de los elementos que ya habían resultado relevantes en el estado de la cuestión, identificando, por ejemplo, que las prácticas pedagógicas que efectivamente generan un impacto en términos de la inclusión se deben en gran medida a actos individuales de los docentes (De Barros Camargo et al., 2021). También, pese a la existencia de unas políticas gubernamentales, no se garantizan unas condiciones adecuadas para que este proceso se dé (Muñoz, M. & Muñoz, S. 2017), por ejemplo, no se cubren necesidades de infraestructura, capacitación (Fernández, A. y Durán, D. 2020) o, como es el caso de Toribío, no llega el personal de apoyo correspondiente a las necesidades del estudiantado.

En este sentido, se coincide en que la empatía es una de las características personales del profesorado para propiciar una pedagogía inclusiva a través de la comprensión de la diversidad como un aspecto que es favorable para las relaciones humanas (Caicedo, et al., 2015). En esta investigación se resalta, además, el afecto hacia los estudiantes como generador de un entorno de confianza y seguridad (Zabala, 2000), que a su vez permite que las posibilidades de participación se amplifiquen a la población sa'tkwewe'sx.

La seguridad que se genera en un entorno protector y de confianza, redundando en una mejora de la autoestima de los estudiantes (Orozco & Moraña, 2020), así como en los territorios nasas esto se refleja en la maduración del ser en sus dimensiones espiritual, física y del saber. Este entorno protector, se favorece también en torno a las potencialidades de los estudiantes, pues al destacar las áreas de conocimiento en las que sobresalen, se genera bienestar de estos estudiantes sobre los aprendizajes, y eso implica, como afirma Zabala “tener en consideración los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que promuevan las capacidades motrices, de equilibrio y de autonomía personal, de relación interpersonal y de inserción social” (2000, p 205).

Finalmente, resulta de gran interés académico comprender estas prácticas pedagógicas en un marco de las dinámicas culturales y la cosmovisión nasa, pues arroja elementos que son novedosos para las lecturas en torno a la discapacidad y a la diversidad. Partir desde ese reconocimiento cosmogónico sobre la diversidad que supera la patología para auto-reconocerse inmersos en ella, es un primer acercamiento por eliminar relaciones horizontales, pues son contrarias a las concepciones tradicionales de occidente, en la que según Ferreira (2007) hay una estructura que se sujeta a parámetros biologicistas para marcar una diferencia en torno a la cual se generan relaciones jerarquizadas.

Bibliografía:

- Alejandra Santi (S.F.) Carlos Skliar Normal - Anormal / Identidad y Discapacidad PARTE 2
[Archivo de Vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=52sz9hntNwg>
- Anatolievna Zhizhko, E. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 17(43).
<https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774>
- Anteliz, Z., y Silva, E. L. (2018). La Pedagogía Social Y Su Relación Con Las prácticas pedagógicas de los docentes. *In Crescendo*, 9(4), 721–743.
- Austin, T. (2000). Concepto de Cultura. *Revista UNAP Educación y Desarrollo*, 1(1)
- Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2000). La lección de Auschwitz. *Isegoría*, 0(23), 225–236.
<https://doi.org/10.3989/isegoria.2000.i23.546>
- Caicedo, K., Fierro, M., Solano, C., Manzo, F., y Escobar, J. (2015). *Las huellas vitales del personal de apoyo y su influencia en la transformación de las prácticas pedagógicas*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales].
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509–523.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- De Barros Camargo, C., Hernández Fernández, A., y Ortiz Cobo, M. (2021). Análisis a través de modelaje estructural de la relación entre prácticas docentes, pluriculturalidad e inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1).
<https://doi.org/10.6018/reifop.436051>
- De los Ríos Gutiérrez, I., y Cabo González, M. J. (2016). Empoderamiento de personas con discapacidad a través del aprendizaje colaborativo: proyecto Idipower. *Revista Española De Discapacidad*, 4(2), 235–240.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.13>
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, 1(2).
- Fernández Muñoz, A., y Durán Rojas, D. (2020). Actuar-Enseñar entre la Diversidad: Construyendo Educación Inclusiva en Atacama. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 71–88.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.004>
- Ferreira, M. A. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y

- exclusión social. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 17(1).
- Ferreira, M. A. (2017). La discapacidad: entre la formalidad político-discursiva y experiencia in-corporada. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (23), 20-32.
- Galarce Muñoz, M. I., y Pérez Salas, C. P. (2020). Análisis Comparativo de la Participación Escolar y Bienestar Subjetivo en Estudiantes con y sin Discapacidad en Chile. *Psykhé (Santiago)*, 29(2), 1–16.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1444>
- González, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos Del Arzobispado de Guatemala.
- Guardiola, R. B., y García, O. M. (2021). alumnado con enfermedades poco frecuentes (EPF) en las aulas ordinarias: ¿Cómo se garantiza su presencia, participación y aprendizaje? *Revista de Investigacion Educativa*, 39(2), 571–586. <https://doi.org/10.6018/RIE.449011>
- Gutiérrez, M. Buitrago, O. y Valencia V. (2016). Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado. Universidad Tecnológica de Pereira, Vice-Rectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión. Editorial.
- Hernández Sampieri, R., Feránadez, C., y Baptista, M. D. P. (2014). Metodología de la investigación. In *Metodología de la investigación* (6ª). McGraw Hill Education.
- Kremer Martínez, S. F., y Quijano Valencia, O. (2015). Prácticas pedagógicas, promoción de inclusión y diversidad en una institución educativa de Popayán. *Plumilla Educativa*, 15(1), 67–86.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.15.833.2015>
- Molina, M., Suárez, D., Villarreal, J. E., Ibarra, A., y Calvo, C. (2016). Escuela inclusiva y subjetividad, categorías para el desarrollo del talento en niños y niñas. *Revista Lasallista de Investigacion*, 13(2), 103–115.
<https://doi.org/10.22507/rli.v13n2a10>
- Moliner García, O., y Fabregat Mas, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59–75.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>
- Muñoz Dorado, M., y Muñoz Vásquez, S. (2017). *Voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en la institución educativa Ezequiel Hurtado del municipio de Silvia (Cauca)*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales].

- Muñoz, C. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador Pedagógico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 95–110.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100007>
- Nussbaum, M. C. (2001). *Las fronteras de la justicia - consideraciones sobre la exclusión*. Paidós Ibérica, S.A.
- Orozco, I., y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 81.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas* (1ª). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sanz Ponce, R., & Serrano Sarmiento, Á. (2017). ¿La educación cambia?: repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de la Educación* 29(2)167-184.
<http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292167184>
- Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2) 1-12.
- Soto, N. (2007). ¿Diversidad-inclusión vs transformación?. *El ágora usb*, 7(2), 322-332.
- Soto, N. & Vasco, C. E. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática*, 1(8), 3-22.
- UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. París, UNESCO.
- Zabala, A. (2000). La Práctica Educativa. Cómo enseñar. In *Paper Knowledge . Toward a Media History of Documents* (Editorial Graó).
- Zaccagnini, M. C. (2003). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de educación*, 33(2), 1-29.