

# LA ESCUELA

# SIN



# DISTINCIÓN

*Prácticas pedagógicas incluyentes de los maestros  
de la zona centro sur de Caldas, Colombia*

**Claudia Patricia Jiménez Guzmán**



LA ESCUELA

SIN



DISTINCIÓN

*Prácticas pedagógicas incluyentes de los maestros  
de la zona centro sur de Caldas, Colombia*

# LA ESCUELA

# SIN



# DISTINCIÓN

*Prácticas pedagógicas incluyentes de los maestros  
de la zona centro sur de Caldas, Colombia*

**Claudia Patricia Jiménez Guzmán**

**Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga**

Asesor



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES®

**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**

**Instituto Pedagógico**

**Doctorado: Formación en Diversidad**

**Manizales, noviembre de 2025**

**Jiménez Guzmán, Claudia Patricia**

**La Escuela sin distinción: prácticas pedagógicas incluyentes de los maestros de la zona centro sur de Caldas, Colombia** / Claudia Patricia Jiménez Guzmán y Yásaldez Eder Loaiza Zuluaga, asesor. — Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Instituto Pedagógico, Doctorado Formación en Diversidad, 2025.

138 páginas.

eISBN: 978-958-5468-75-7

DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-5468-75-7>

1. Educación inclusiva. 2. Prácticas pedagógicas. 3. Escuela Centro Sur Caldas (Colombia). 4. Inclusión educativa. I. Título. II. Loaiza Zuluaga, Yásaldez Eder, asesor.

Dewey 370.11 cdd 23  
Norma de descripción bibliográfica, RDA  
Descriptores recuperados LEMB  
Universidad de Manizales. Biblioteca



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES®

**LA ESCUELA SIN DISTINCIÓN:  
prácticas pedagógicas incluyentes de los maestros  
de la zona centro sur de Caldas, Colombia**

Primera edición, noviembre de 2025

- © **Claudia Patricia Jiménez Guzmán**  
Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga - Asesor
- © **Universidad de Manizales**  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Doctorado Formación en Diversidad

ISBN: publicación electrónica: 978-958-5468-75-7

DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-5468-75-7>

**Fondo Editorial Universidad de Manizales**

**Héctor Mauricio Serna Gómez**

Director de Investigaciones y Posgrados

Editor institucional

**Gonzalo Gallego González**

Diseño y Diagramación

Carrera 9 No. 19-03 Manizales (Caldas) PBX: (+57-6) 884 14 50

<http://umanizales.edu.co>





# Agradecimientos

Este trabajo está dedicado a Dios y a mi familia, a mi esposo e hijos, a mi madre y mis hermanas, por su amor, ayuda, comprensión, apoyo incondicional y guía constante en este proceso.

*GRACIAS* a todas las maestras y maestros que participaron en este proceso de investigación y que me permitieron formar parte importante de su quehacer; sin ellos no hubiera sido posible lograrlo.

A mis amigos y amigas del corazón y a mis compañeros por su saber, acompañamiento condicional, paciencia y complicidad en este recorrido. Por la escucha constante, la conversación, la tensión y la luz que generaron en este trayecto.

Mi agradecimiento es infinito para el Doctor Gerardo Echeita y el Doctor Miguel López Melero, no solo por su acogida y generosidad en este proceso, sino por permitirme desaprender para aprender. Su saber ha sido fundamental para seguir Educando la mirada, la mente y el corazón, en pro de una educación para todos.

A todos y cada uno de los presentes y de los ausentes, que de una u otra forma aportaron y fueron una pieza clave en este rompecabezas; fueron luz en este caminar.

A la Universidad de Manizales, al Doctorado en Formación en Diversidad y a mi gran asesor y maestro por acompañarme en este caminar, por la confianza y su apoyo incondicional en este proceso formativo. A cada uno de las docentes por su paciencia y saber generoso, por permitirme explorar, equivocarme y finalmente encontrar mi camino en este hermoso proyecto de vida.

*GRACIAS, GRACIAS, GRACIAS*



## Contenido

### Prólogo

Emociones y educación inclusiva .....	11
<b>Introducción</b> .....	20

### CAPÍTULO I

<b>Lo soñado</b> .....	26
Planteamiento del problema .....	26
Justificación .....	33
Metodología. Agudizando los sentidos .....	36

### CAPÍTULO II

<b>Lo pensado</b> .....	44
Estado del arte .....	45
Referente teórico .....	50

### CAPÍTULO III

<b>Lo actuado</b> .....	68
Mirada normativa e histórica .....	68
Mirada de la escuela sin distinción .....	74
Matices de la inclusión: una mirada desde diferentes lentes .....	80
Lo claro de la inclusión .....	84
Lo colorido de la inclusión .....	86



## CAPÍTULO IV

<b>Lo sentido</b> .....	94
Un acto con Sentido: Ser Maestro.....	94
Maestros, tejedores de saberes.....	100
Maestros, sujetos en relación.....	104
Aulas en Movimiento: Lo dado, dándose y por darse .....	107
Saberes incluyentes .....	111
El maestro incluyente .....	111
Aspectos constitutivos de la práctica pedagógica incluyente y la gestión del aula .....	113
La práctica pedagógica incluyente... Dándose .....	117
Reflexiones finales y posibles aperturas .....	123
Posibles aperturas .....	125
<b>Referencias</b> .....	128
<b>Apéndices</b> .....	136

## Lista de figuras

Figura 1. Trayecto metodológico: agudizando los sentidos.....	36
Figura 2. Inclusión.....	53
Figura 3. Características del aula inclusiva .....	54
Figura 4. Maestro incluyente .....	112
Figura 5. Ciclo RERESIDI .....	116
Figura 6. Características de las prácticas incluyentes.....	118
Figura 7. Prácticas pedagógicas incluyentes .....	119

## Lista de tablas

Tabla 1. Tópicos a observar en la práctica pedagógica.....	38
Tabla 2. Algunas comprensiones de inclusión desde diferentes autores... 78	



# Prólogo

## Emociones y educación inclusiva

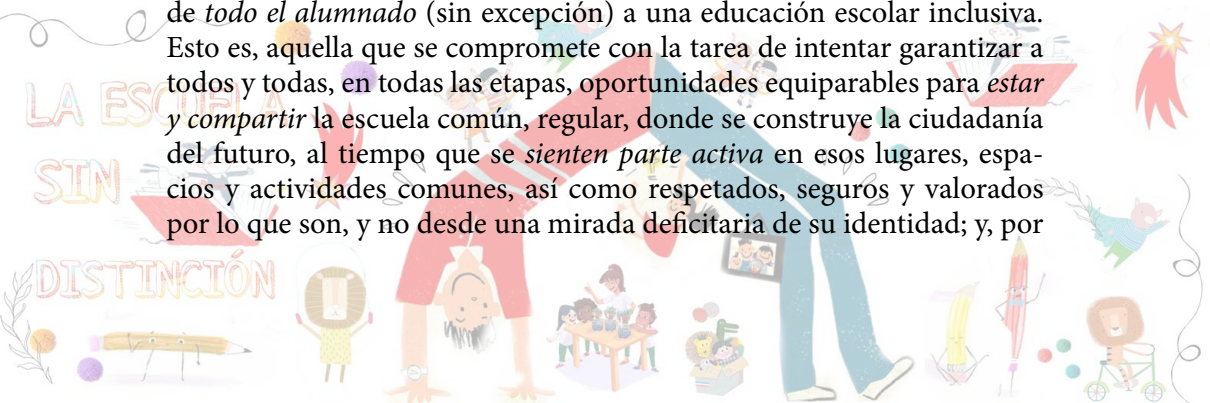
**Gerardo Echeita Sarrionandia**

*Profesor emérito*

*Facultad de Psicología*

*Universidad Autónoma de Madrid*

Lo primero y más importante para mí es celebrar la publicación del libro de Claudia Patricia Jiménez Guzmán y Yasaldez Eder Loaiza Zuñiga, *La escuela sin distinción: prácticas pedagógicas incluyentes de los maestros de la zona centro sur de Caldas Colombia* y agradecerles la oportunidad de dirigirme a los lectores de este. Celebrarlo, porque se trata de un trabajo *inspirador* y, sin duda, *oportuno* y *necesario* en el contexto colombiano en general y en su región de Caldas en particular, a la hora de apoyar la ingente, dilemática y difícil tarea de hacer efectivo el derecho de *todo el alumnado* (sin excepción) a una educación escolar inclusiva. Esto es, aquella que se compromete con la tarea de intentar garantizar a todos y todas, en todas las etapas, oportunidades equiparables para *estar* y *compartir* la escuela común, regular, donde se construye la ciudadanía del futuro, al tiempo que se *sienten parte activa* en esos lugares, espacios y actividades comunes, así como respetados, seguros y valorados por lo que son, y no desde una mirada deficitaria de su identidad; y, por



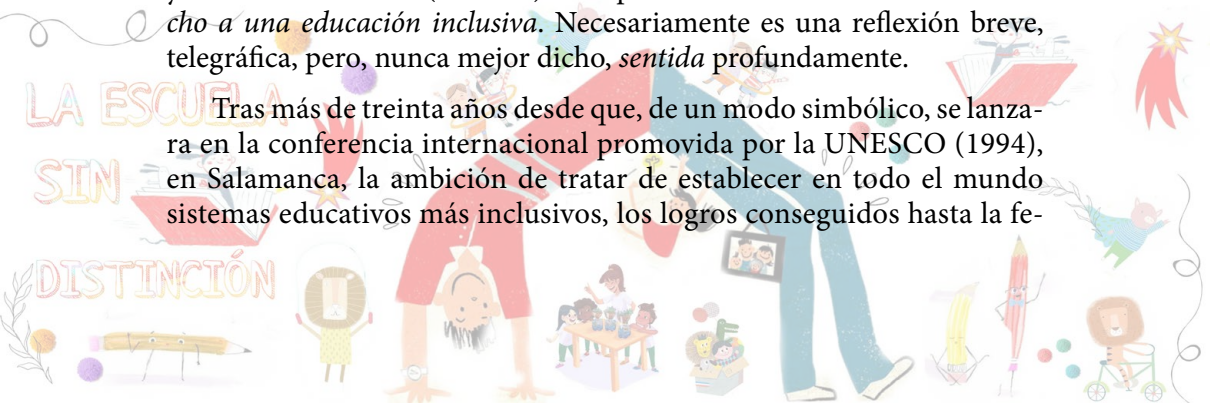
supuesto, *aprender sin límites* impuestos por actitudes discriminadoras (capacitismo, machismo, supremacismo, etc.) o por algunas de las múltiples barreras que existen en las culturas, políticas y prácticas escolares de tantos y tantos centros educativos.

Pero, es también un regalo por la belleza de su escritura, en la que resaltan los títulos de esos grandes epígrafes que organizan el texto: *lo soñado*, *lo pensado*, *lo actuado* y *lo sentido*. Sin duda, es un acierto resaltar la interdependencia entre actitudes, concepciones, emociones y prácticas, a los efectos de desarrollar una educación más inclusiva de la que, por lo general, existe, y por ello una clara llamada de atención para que la tarea, presente y futura, de *formadores de formadores* integre esta perspectiva multidimensional en sus estrategias formativas.

Es importante resaltar lo anterior, porque, lamentablemente, con mucha mayor frecuencia de los que nos atrevemos a reconocer, los formadores hemos abusado inútilmente del poder de la palabra, de lo declarado o *pensado*, como vía privilegiada para el cambio de concepciones y prácticas. Cuando el camino hacia un cambio conceptual duradero y sostenible es el inverso: desde el cambio de prácticas (*lo actuado*), y por la senda de la *reflexión en y sobre la acción*, avanzar en la reestructuración de las teorías implícitas que explican *lo pensado* y lo que hacemos en un momento dado. En esta dinámica y bucle de reflexión y acción constante, *lo soñado* y *lo sentido*, como motores emocionales del proceso, son catalizadores imprescindibles para llegar a las concepciones y prácticas que sostienen la educación inclusiva (Echeita, 2024).

En este sentido, quiero aprovechar la oportunidad que me brinda la escritura de este *Prólogo*, no tanto para analizar el contenido del libro que tienen entre manos (que en todo caso les recomiendo sinceramente), como para reflexionar con ustedes, lectores, sobre algunas *emociones* que estoy sintiendo, al hilo del momento actual, sobre los (pocos) logros y los estancamientos (muchos) en el proceso hacia hacer creíble el *derecho a una educación inclusiva*. Necesariamente es una reflexión breve, telegráfica, pero, nunca mejor dicho, *sentida* profundamente.

Tras más de treinta años desde que, de un modo simbólico, se lanzara en la conferencia internacional promovida por la UNESCO (1994), en Salamanca, la ambición de tratar de establecer en todo el mundo sistemas educativos más inclusivos, los logros conseguidos hasta la fe-



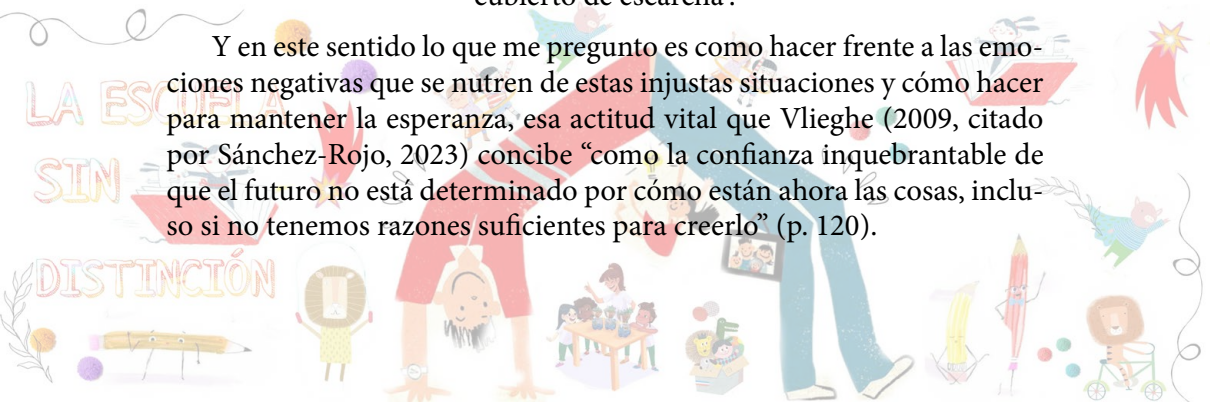


Lo cierto es que, se mire por donde se mire, los análisis que se realizan por parte de académicos, gobiernos u organismos nacionales o internacionales, como la propia UNESCO (2024) son, cuanto menos desalentadores, frustrantes y sobre todo hirientes para muchos niños y jóvenes y sus familias, porque denotan una realidad tremendamente injusta que se caracteriza por mantener muchas y muy diversas situaciones de discriminación, contrarias a un derecho reconocido y amparado en las normativas internacionales y nacionales, como la Ley 2216 de 2022 en Colombia. Sin duda, la terrible distancia entre *lo soñado y pensado* y lo *actuado*, por la mayoría de los agentes educativos, es una fuente constante de malestar para quienes, en primera persona, esperan el cumplimiento de lo acordado formalmente.

Y por ese motivo, como acabo de señalarles, he querido aprovechar esta oportunidad que me brindan los autores de este trabajo, no tanto para *pensar* en voz alta sobre esta realidad, sino también para *desahogarme* y, hasta cierto punto, para pedir ayuda para que, como nos pedía el poeta Langston Hughes (1901-1967), podamos aferrarnos a nuestros sueños: en este caso, de una escuela inclusiva, muy alejada, todavía, de la que tenemos, y que en todo caso necesitamos si aspiramos a una sociedad con mayor equidad y justicia social:

“Aférrate a tus sueños  
porque si lo sueños mueren  
la vida es como un pájaro de alas rotas  
incapaz de volar.  
Aférrate a tus sueños  
porque si los sueños se marchan  
la vida es como un campo yermo  
cubierto de escarcha”.

Y en este sentido lo que me pregunto es como hacer frente a las emociones negativas que se nutren de estas injustas situaciones y cómo hacer para mantener la esperanza, esa actitud vital que Vlieghe (2009, citado por Sánchez-Rojo, 2023) concibe “como la confianza inquebrantable de que el futuro no está determinado por cómo están ahora las cosas, incluso si no tenemos razones suficientes para creerlo” (p. 120).

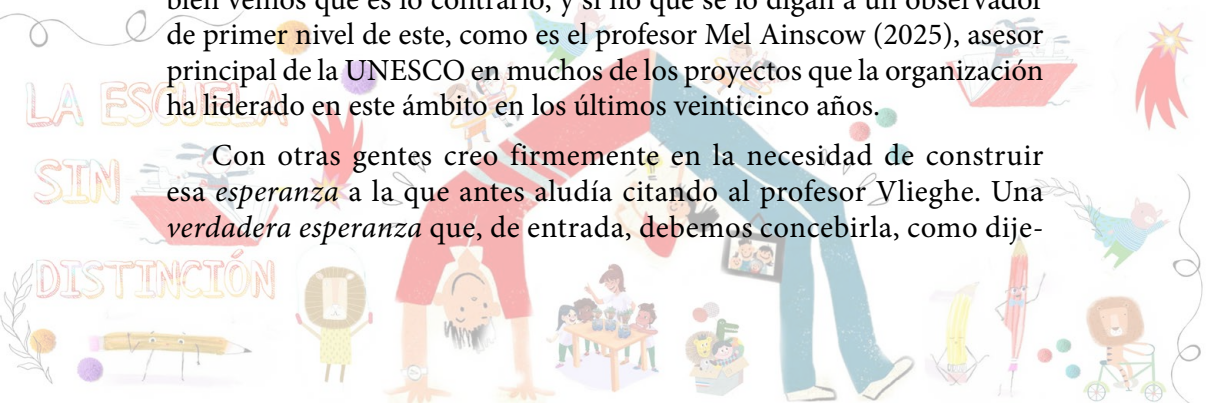


La lista de esas emociones negativas es larga y dura, y repartida de desigual manera entre los distintos actores en este proceso: *la vergüenza y el dolor* de la exclusión, en cualquiera de sus múltiples caras (segregación, marginación, menosprecio, fracaso, abandono escolar, entre otras), que viven tantos niños y niñas por razones que no tienen que ver, en exclusiva, con sus características o necesidades y sí y mucho con las condiciones sociales y escolares en las que se desenvuelven. *La frustración* de familiares, docentes y otros agentes educativos comprometidos, que observan con reiterada frecuencia los lentos, limitados y débiles progresos a la hora de asegurar para todas y todos los estudiantes lo que anteriormente anticipaba: oportunidades *de calidad* para *estar juntos* en la escuela común, *sentirse parte* de un grupo y *aprender sin límites* impuestos por prejuicios, falsas expectativas o *concepciones deterministas* (Hurt et al., 2004). Débiles porque siempre están al albur de variadas contingencias o azarosas circunstancias (presupuestos menguantes, cambios normativos, inestabilidad laboral, entre otras).

También la *rabia y desazón* en aquellas personas (investigadoras, asesoras, formadoras), que ven que su trabajo profesional, dirigido a tratar de cambiar concepciones, actitudes y prácticas deterministas, capacitistas y discriminadoras hacia ciertas infancias, se topa una y otra vez con la feroz resistencia del *statu quo* y de la *limitada voluntad y el escaso coraje* por parte de las administraciones para impulsar las reformas y los cambios escolares que se precisan, sí o sí, salvo que uno se consuele con el maquillaje o algunas mejoras puntuales o superficiales.

Pero, no sería justo que emponzoñara el optimismo de quienes con tanto esfuerzo han escrito este texto, extendiéndome y hurgando en las emociones negativas asociadas a la difícil realidad de este proceso. Lo que sin duda necesitamos son razones, estrategias y emociones positivas que nos mantengan en la tarea y nos vacunen contra el desencanto. Porque nadie dijo, ni dice, que este proceso fuera fácil o rápido; más bien vemos que es lo contrario; y si no que se lo digan a un observador de primer nivel de este, como es el profesor Mel Ainscow (2025), asesor principal de la UNESCO en muchos de los proyectos que la organización ha liderado en este ámbito en los últimos veinticinco años.

Con otras gentes creo firmemente en la necesidad de construir esa *esperanza* a la que antes aludía citando al profesor Vlieghe. Una *verdadera esperanza* que, de entrada, debemos concebirla, como dije-



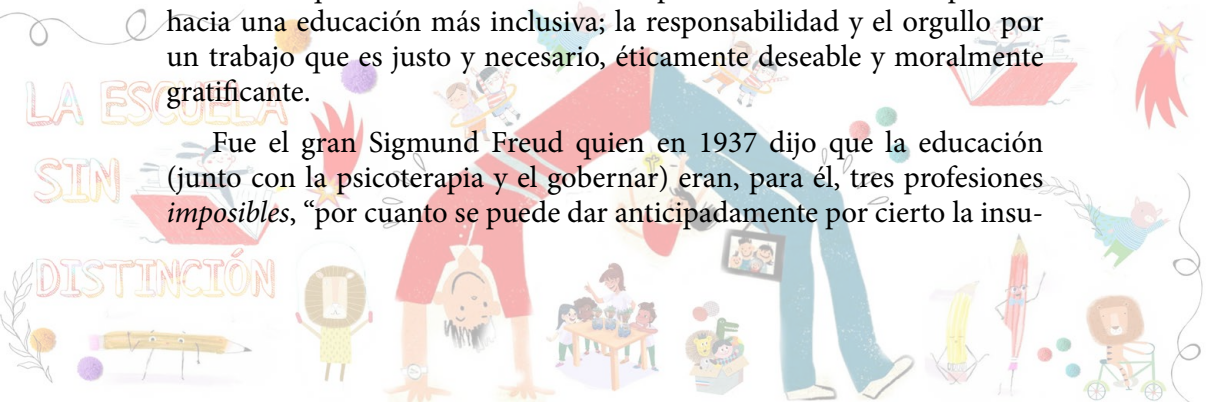
ra también el filósofo y pensador Edgar Morín (2010) “no como certeza. Y una esperanza no el mejor de los mundos, sino en un mundo mejor” (p. 35).

Pensando principalmente ahora en los y las docentes, creo que lo que esto quiere decir es que debemos concentrarnos en los cambios al alcance de nuestra agencia; en el contexto próximo local, de nuestras aulas y nuestros centros. Ello no supone renunciar a exigir los cambios sistémicos que se necesitan, pero no invertir el orden: no estar continua y en primera instancia demandado a las administraciones, por ejemplo, lo que deben hacer y mientras tanto desatender lo mucho y valioso (aunque modesto) que yo puedo hacer entre los muros de mis aulas y colaborativamente con la comunidad educativa en el marco de la cultura y políticas de mi propio centro.

Una *esperanza* que, por otra parte, no se cultiva en la *ensoñación individual*, aislada y descontextualizada de mi alcoba o en la sala de profesores, mientras descanso entre clase y clase, y que pareciera que con solo con deseirla se encarnará en nosotros. Lo que sabemos es que el espacio y crisol natural de una esperanza militante y fructífera es *la colaboración, la fuerte interdependencia positiva, cooperativa*, con aquellos con los que trabajo, pero también con mi alumnado y sus familias. Es esa interdependencia positiva la que genera *sentimientos de pertenencia y apoyo mutuo*, y la que nos ayudará a no entrar en pánico cuando llegan las *turbulencias del proceso*, los momentos difíciles de implementar, por ejemplo, esa *pedagogía inclusiva* (Echeíta et al., 2016) que tan fácilmente se describe en los libros y tan difícil resulta hacer visible en algunos contexto y momentos.

Hagamos pues, de la construcción de una cultura de la colaboración y el apoyo mutuo en las escuelas del centro y sur de Caldas (sic), la primera tarea para sentar el que, probablemente, sea el pilar más importante sobre el que sostener las emociones positivas vinculadas al proceso hacia una educación más inclusiva; la responsabilidad y el orgullo por un trabajo que es justo y necesario, éticamente deseable y moralmente gratificante.

Fue el gran Sigmund Freud quien en 1937 dijo que la educación (junto con la psicoterapia y el gobernar) eran, para él, tres profesiones *imposibles*, “por cuánto se puede dar anticipadamente por cierto la insu-







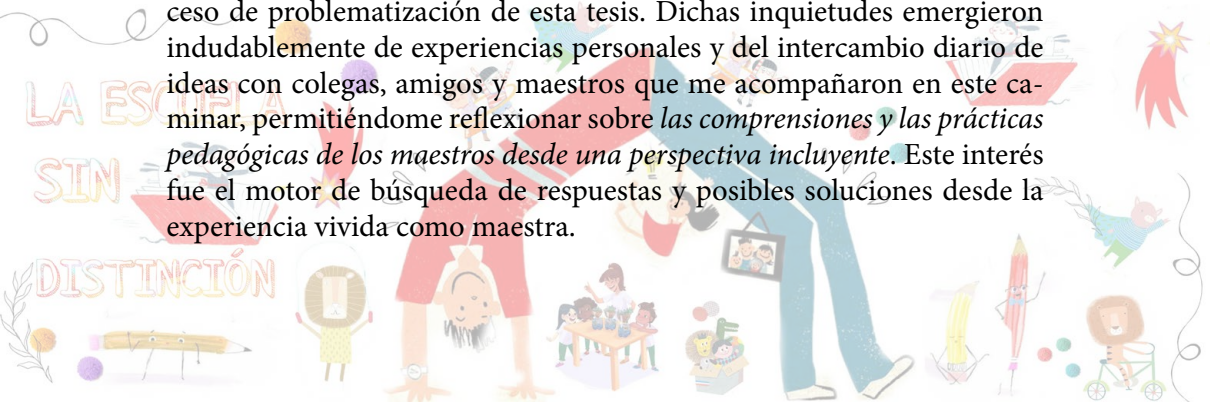


## Introducción

Este estudio se inspira en una confluencia de vivencias personales y profesionales. Mi trayectoria, iniciada en el pregrado y fortalecida en mi rol como coordinadora y formadora en el proyecto *Caldas Camina hacia la Inclusión*, me permitió un acercamiento experiencial a los procesos de inclusión. Esto generó un interés genuino por explorar las **comprensiones y prácticas de los maestros** en torno a la educación inclusiva. En consecuencia, este tema trasciende el ámbito académico para convertirse en el motor de mi proyecto de vida y en la guía de mi accionar profesional continuo.

El texto titulado *La escuela sin distinción: prácticas pedagógicas incluyentes de los maestros de la zona centro sur de Caldas Colombia*, expone la tesis investigativa del doctorado Formación en Diversidad.

El trayecto formativo e investigativo partió de las inquietudes, tanto personales como profesionales, generando el punto de inicio en el proceso de problematización de esta tesis. Dichas inquietudes emergieron indudablemente de experiencias personales y del intercambio diario de ideas con colegas, amigos y maestros que me acompañaron en este caminar, permitiéndome reflexionar sobre *las comprensiones y las prácticas pedagógicas de los maestros desde una perspectiva incluyente*. Este interés fue el motor de búsqueda de respuestas y posibles soluciones desde la experiencia vivida como maestra.





tentan como pilares el trabajo realizado, desde diferentes miradas en las teorías, modelos y conceptos planteados.

El tercer capítulo, **Lo actuado**, es construcción de experiencia situada, en la que se reconocen las diferentes comprensiones de la inclusión, visibilizando los matices que los maestros tienen, permitiendo ratificar la importancia de avanzar y transformar estas comprensiones para lograr una verdadera inclusión y prácticas transformadoras y situadas que logren ser en la educación para todos.

El cuarto capítulo, **Lo sentido**, muestra la abstracción de los significados, la profundización de la comprensión del fenómeno estudiado y la discusión de los resultados de la investigación, surgiendo dos categorías de sentido: *Un acto con sentido: ser maestro y aulas en movimiento: lo dado, dándose, por darse*, categorías que develan al maestro como actor fundamental para gestar los procesos de inclusión, desde una mirada renovada en la escuela sin distinción, una educación que se renueva cada día.



# CAPÍTULO I

## Lo soñado





Los otros

Nacho



der

os incluidos



# CAPÍTULO I

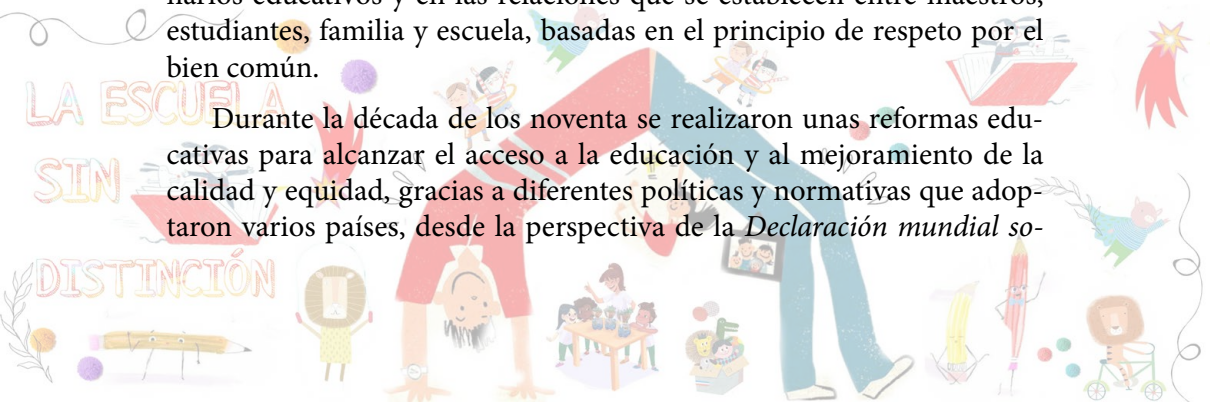
## Lo soñado

### Planteamiento del problema

En la sociedad actual, educar en un sistema incluyente, que responda a las particularidades de todos los actores; forma parte de una cultura democrática que potencie el reconocimiento de la diversidad, a través de pedagogías diversificadas y situadas a los territorios y a los cambios que convoca la sociedad.

La búsqueda de una educación más inclusiva, respetuosa y potenciadora de las diferencias debe ser consciente de la diversidad existente en las personas con diferentes experiencias, habilidades, capacidades, estilos cognoscitivos, intereses y motivaciones, para aprender a convivir desde las individualidades. Para Del Rey et al. (2009) la convivencia surge como la necesidad de la vida en común, que se da en los escenarios educativos y en las relaciones que se establecen entre maestros, estudiantes, familia y escuela, basadas en el principio de respeto por el bien común.

Durante la década de los noventa se realizaron unas reformas educativas para alcanzar el acceso a la educación y al mejoramiento de la calidad y equidad, gracias a diferentes políticas y normativas que adoptaron varios países, desde la perspectiva de la *Declaración mundial so-*



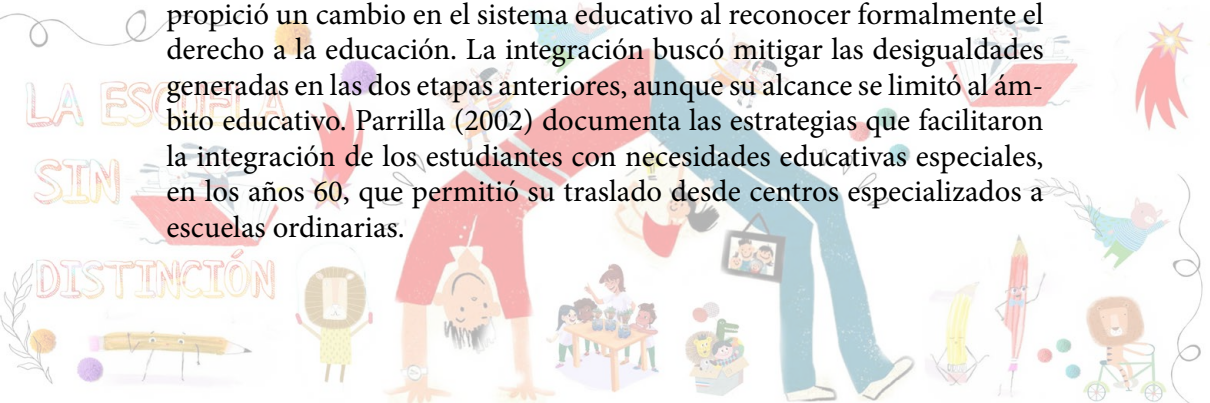


voto, el acceso al trabajo y una participación mínima o inexistente en distintos espacios sociales.

Una segunda fase corresponde a la **segregación**, que ocurre al incorporar a los colectivos previamente excluidos al sistema escolar, pero manteniendo una separación efectiva. Esto se observa en la tendencia de ciertos centros educativos, dentro de una misma área, a escolarizar perfiles específicos de estudiantes, negando a las minorías la oportunidad de recibir educación para desenvolverse en la sociedad. Tales acciones educativas perpetuaban la segregación, a pesar de que la educación es reconocida como un derecho fundamental.

Siguiendo esta línea, es pertinente mencionar el apartheid social, concebido como la condición de estar separado o marginado por una característica particular. Este sistema de segregación, como el racial, tuvo un impacto notable en el ámbito escolar, ya que las políticas discriminatorias propias del apartheid limitaron las oportunidades de desarrollo y mantuvieron la desigualdad económica. Esto se reflejó en el sistema educativo, donde la calidad de la enseñanza recibida por los estudiantes estaba fuertemente condicionada por su origen racial y socioeconómico. De este modo, ambos sistemas (segregación y discriminación) comparten la característica de dividir a las personas en grupos y restringir sus posibilidades en función de su pertenencia a dichos colectivos. García y Quiroz (2011) corroboran esta idea al afirmar que existe una especie de ‘apartheid educativo’: “cada clase social recibe educación de manera separada, y los sectores más adinerados acceden a una educación de mayor calidad. Esta realidad de segregación social agrava los ya complejos problemas de movilidad social y contribuye a perpetuar las jerarquías sociales existentes” (p. 142).

En un tercer momento, surge la **integración**, resultado de diversos movimientos sociales que reivindicaron la poca participación y los derechos de los colectivos que han estado en situación de exclusión. Esto propició un cambio en el sistema educativo al reconocer formalmente el derecho a la educación. La integración buscó mitigar las desigualdades generadas en las dos etapas anteriores, aunque su alcance se limitó al ámbito educativo. Parrilla (2002) documenta las estrategias que facilitaron la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en los años 60, que permitió su traslado desde centros especializados a escuelas ordinarias.



Un cuarto momento es la **inclusión**, vinculada a los procesos que promueven la participación plena de las personas, reduciendo la exclusión en los ámbitos cultural, comunitario y curricular (Booth y Ainscow, 1998). En este sentido, la inclusión implica la convivencia y participación activa, tanto política como social, de todos en comunidad, como condición indispensable para una convivencia democrática.

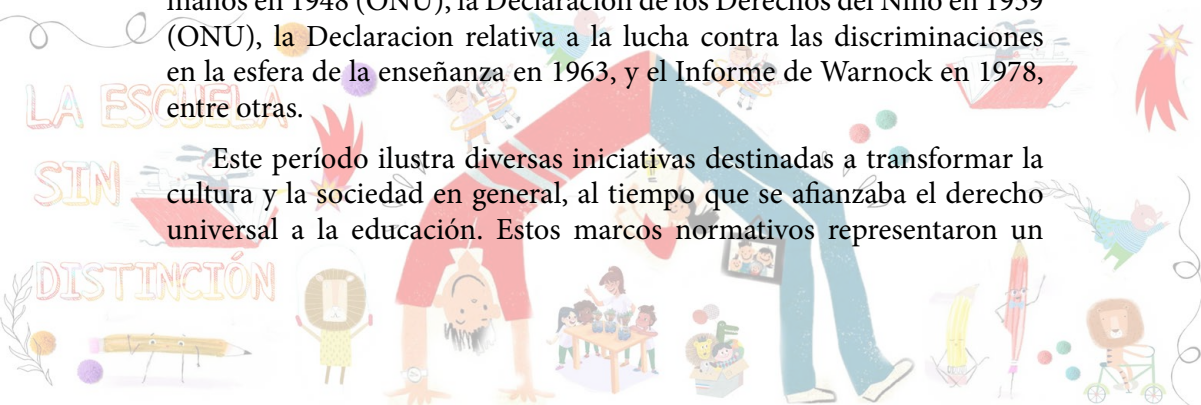
En el plano educativo, el objetivo de esta es partir de las condiciones particulares de todos los individuos, y no solo de un grupo específico, generando así equidad social a través de una educación universal. Impulsar la inclusión, según la UNESCO (2009), significa propiciar encuentros para dialogar sobre cómo mejorar los marcos sociales y educativos, con el fin de adaptarse a los cambios culturales y a las directrices pedagógicas actuales.

Es pertinente señalar que, a pesar de las significativas transformaciones introducidas por las reformas educativas en los niveles curricular y organizativo, el sistema educativo aún enfrenta dificultades para comprender plenamente lo que implica la diversidad y cómo integrar este entendimiento en los procesos inclusivos. Si bien se han promulgado diversas normativas, aún hacen falta prácticas concretas que potencien la diversidad con equidad en los escenarios educativos.

No obstante, se reconoce que estas “corrientes” o etapas representaron hitos fundamentales en la comprensión y el avance de las reformas hacia la educación inclusiva. Estas fueron impulsadas por diversos movimientos que derivaron en políticas, tanto a nivel internacional como nacional, logrando el reconocimiento y la materialización de la inclusión dentro del principio de una educación para todos. Azorín (2017) presenta una relación de los principales avances normativos que consolidaron la educación como un derecho.

los avances inician desde la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 (ONU), la Declaración de los Derechos del Niño en 1959 (ONU), la Declaración relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza en 1963, y el Informe de Warnock en 1978, entre otras.

Este período ilustra diversas iniciativas destinadas a transformar la cultura y la sociedad en general, al tiempo que se afianzaba el derecho universal a la educación. Estos marcos normativos representaron un



paso inicial hacia una concepción educativa distinta. Posteriormente, en 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que reunió a delegados de más de 155 naciones, afirmando que la enseñanza es un derecho inherente y posible para lograr satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y niñas (Unesco, 1990).

Continuando con esta dinámica, en 1994 tuvo lugar la Conferencia de Salamanca, con la participación de 92 gobiernos (Unesco, 1994). El objetivo central fue impulsar la educación para todos, especialmente para los estudiantes con necesidades educativas especiales, reconociendo la importancia identificar la diversidad intrínseca del ser humano, sus particularidades e intereses.

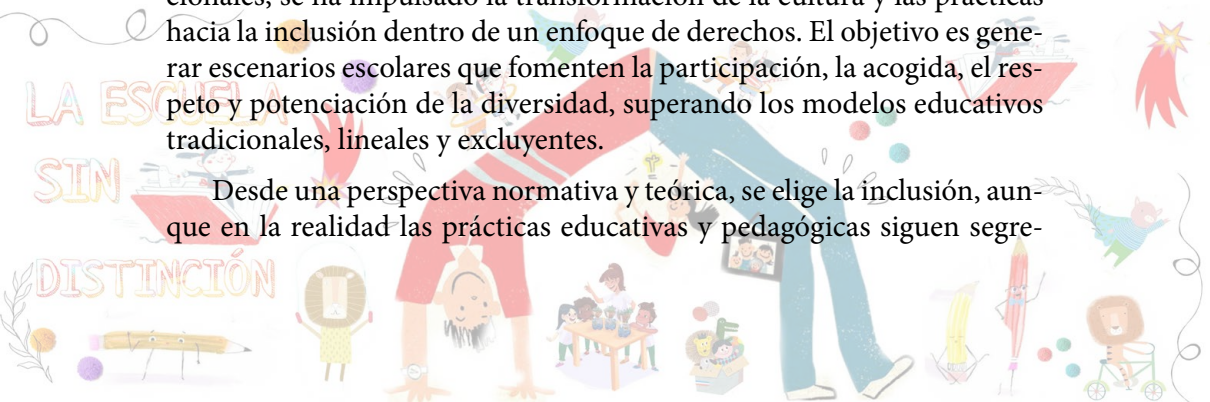
En Dakar, en el año 2000, se realizó el Foro Mundial sobre la Educación (ONU), al que acudieron representantes de 164 países. Su propósito era abordar las cuestiones pendientes que habían quedado sin resolver, en materia de educación para todos, tras los encuentros de Jomtien y Salamanca. Con este fin, se llevaron a cabo diversas reuniones y diálogos para examinar la situación de la educación como derecho fundamental en diferentes contextos nacionales.

En 2009, evaluando el proceso y los logros obtenidos desde la Conferencia de Salamanca de 1994, se destacaron varios puntos esenciales para el avance de la inclusión en la educación:

- ✓ Se ratifica la educación inclusiva como un derecho fundamental.
- ✓ El reconocimiento explícito de la diversidad en intereses, capacidades y necesidades presentes en cada niño.
- ✓ Un sistema educativo flexible e intencionado desde las variadas características e intereses de la población estudiantil.

Como consecuencia de estos marcos normativos y eventos internacionales, se ha impulsado la transformación de la cultura y las prácticas hacia la inclusión dentro de un enfoque de derechos. El objetivo es generar escenarios escolares que fomenten la participación, la acogida, el respeto y potenciación de la diversidad, superando los modelos educativos tradicionales, lineales y excluyentes.

Desde una perspectiva normativa y teórica, se elige la inclusión, aunque en la realidad las prácticas educativas y pedagógicas siguen segre-





desplazando al ser humano, perdiendo de vista el sentido real de la educación y generando en los estudiantes desmotivación, apatía y deserción, entre otras conductas que los alejan del contexto escolar.

Por tal motivo, es necesario volcar la mirada a los maestros, a sus comprensiones sobre la educación inclusiva y a las prácticas pedagógicas, maestros de la zona centro sur del Departamento de Caldas, incluida su capital Manizales, y municipios periféricos como Villamaría, Chinchiná y Neira, territorio caracterizado por ser el centro de la actividad educativa, comercial y económica, además de formar parte del paisaje cultural cafetero que buscan constantemente movilizar proyectos articulados que sigan potenciando esta zona. De igual manera, a nivel educativo, y teniendo en cuenta lo que se plantea en el Plan de Desarrollo (Manizales, 2016–2019) como política estatal, que busca potenciar el sector y fortalecer los procesos de aprendizaje y enseñanza de manera integral desde el reconocimiento de ambientes culturales, ambientales y participativos.

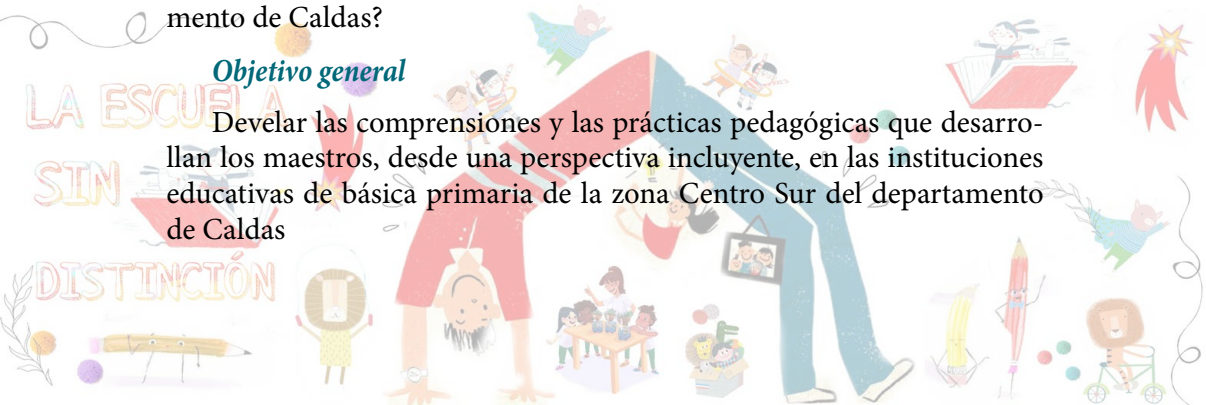
Es importante, entonces, reconocer las comprensiones de los maestros sobre la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas que permeen el quehacer del maestro, para identificar otros saberes que permitan transformar la educación. Como lo plantea Pineda (2014), en las prácticas pedagógicas se logra alcanzar mayores niveles de comprensión de lo que piensan y hacen. Esto significa que los maestros no solo deben conocer con propiedad su disciplina, sino que es necesario dotarlos de saber pedagógico para facilitar mayores oportunidades de participación y aprendizaje de todos.

### *Pregunta de investigación*

**¿Cuáles son** las comprensiones y las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros, desde una perspectiva incluyente, en las instituciones educativas de básica primaria, de la zona Centro Sur del departamento de Caldas?

### *Objetivo general*

Develar las comprensiones y las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros, desde una perspectiva incluyente, en las instituciones educativas de básica primaria de la zona Centro Sur del departamento de Caldas



## Justificación

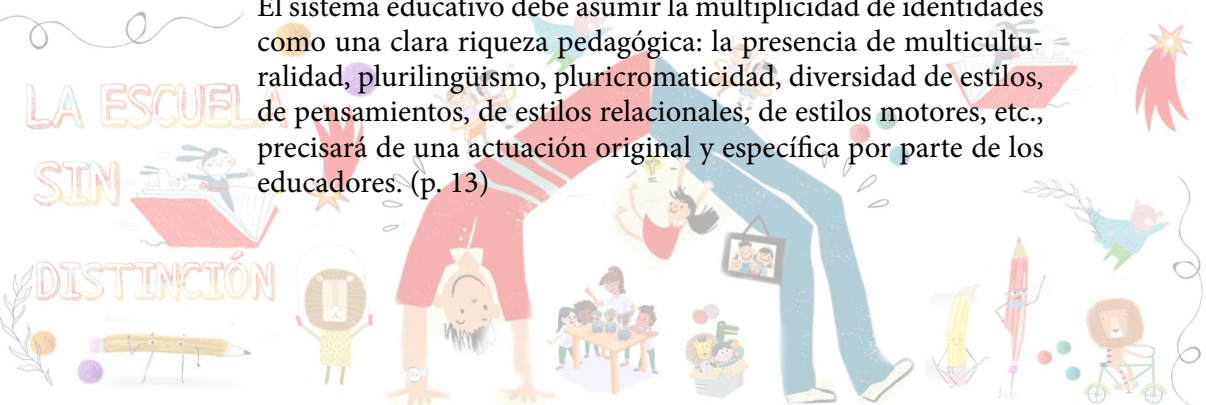
Vivimos en una época que presenta diferentes cambios a nivel cultural, social y político, que han influido en la educación, en las prácticas educativas y en el quehacer del maestro. Uno de estos grandes cambios es el reconocimiento de la diversidad de los seres humanos, obligando al sistema educativo a resignificar las políticas y las prácticas, buscando nuevas posturas, otras posibilidades y diferentes alternativas, coherentes a las exigencias e intereses del territorio y a una pedagogía que reconozca la formación individual de cada ser humano.

Esta mirada de la educación debe partir del reconocimiento de la diversidad que caracteriza al ser humano, y en general de la comunidad educativa, de sus capacidades, motivaciones e intereses, invitando al sistema educativo a fracturar los discursos y las prácticas tradicionales y homogéneas, para ampliar la comprensión de la diversidad, desde una educación para todos y todas. En este sentido, la educación debe trascender el pensamiento reduccionista que comprende la inclusión, desde una perspectiva de grupos poblacionales, en aras de poder pensar en una educación sin exclusiones que propenda por una sociedad más respetuosa de las particularidades.

La labor del docente, además de reconocer a los estudiantes y acompañar su proceso formativo, debe centrar su atención en potenciar sus habilidades y capacidades, reflexionando cada día sobre su quehacer para configurar su práctica fundamentada en principios de equidad, respeto y solidaridad, en relación con las particularidades del contexto y de los estudiantes, logrando influir positivamente en la formación de sujetos críticos y autónomos.

Desde esta perspectiva, Ferrer (1998, citado por Herrera, 2021) señala que:

El sistema educativo debe asumir la multiplicidad de identidades como una clara riqueza pedagógica: la presencia de multiculturalidad, plurilingüismo, pluricromaticidad, diversidad de estilos, de pensamientos, de estilos relacionales, de estilos motores, etc., precisará de una actuación original y específica por parte de los educadores. (p. 13)



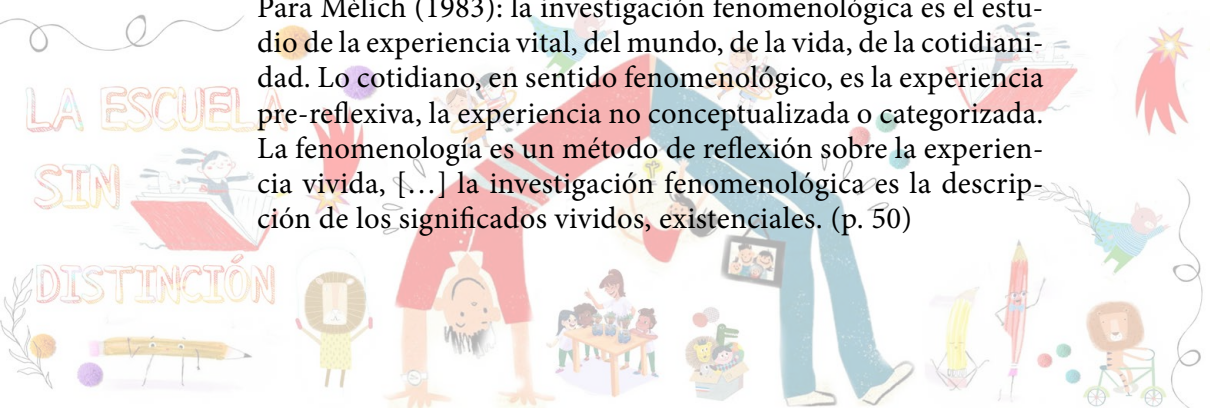
Es así como se hace hincapié en una pedagogía de la inclusión que realice acciones educativas que permitan prácticas de respeto y reconocimiento en relación con sí mismo y los otros.

La inclusión es una filosofía del vivir juntos; va más allá del ideal, del proyecto y del método; está relacionada con el convivir desde las diferencias. En una educación incluyente, la diversidad se concibe como algo natural y propio de lo humano. Por ende, es importante que el maestro haga conciencia de su práctica pedagógica y deconstruya su práctica homogénea para buscar otras opciones y estrategias que centren la diversidad como su foco de actuación, reconociendo y potenciando las particularidades de los estudiantes, con distintas formas de ser y estar en el mundo. Pujolàs (2004) plantea que lo importante de la escuela inclusiva es organizar la clase a través de métodos y alternativas diferenciadas que les permitan atender juntos a alumnos diferentes.

Desde esta mirada, esta investigación busca comprender las comprensiones y las prácticas pedagógicas construidas por los docentes, en el marco de una educación inclusiva, con el objetivo de lograr visibilizar el verdadero sentido de la inclusión como una apuesta para una sociedad más equitativa y una verdadera educación para todos. Como lo plantea la Unesco: Un sistema educativo inclusivo, logra una educación para todos, creando comunidades de acogida al cambiar actitudes discriminatorias, y esto solo será posible si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas, logrando educar mejor a los niños en sus comunidades (2009).

La presente es una investigación cualitativa, con enfoque fenomenológico de la práctica, porque buscó el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico y de desarrollo de las realidades humanas, cuya comprensión es clave para acceder a la significación de las acciones humanas y a un conocimiento pertinente y válido de lo humano (Sandoval, 2009).

Para Mèlich (1983): la investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo, de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia pre-reflexiva, la experiencia no conceptualizada o categorizada. La fenomenología es un método de reflexión sobre la experiencia vivida, [...] la investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. (p. 50)



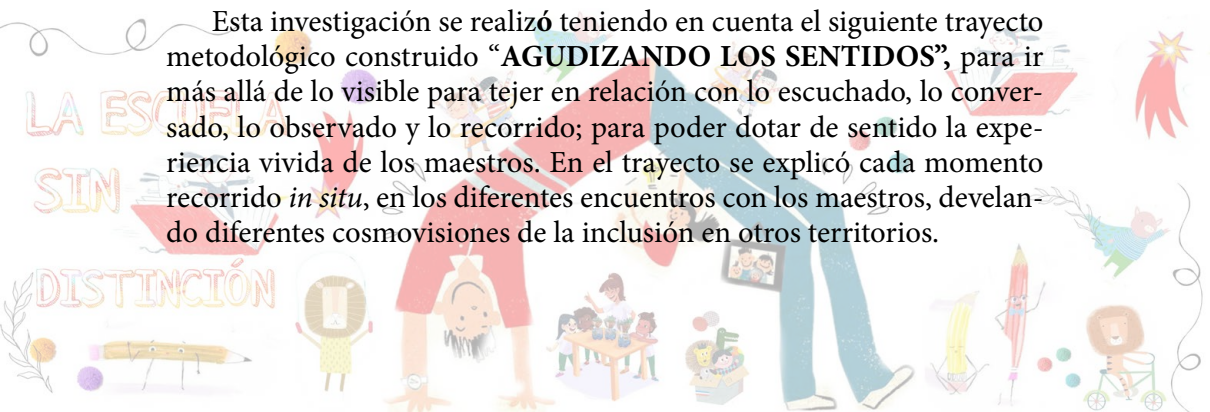
Analizando el origen y la configuración de los significados de las experiencias de la existencia humana. La fenomenología de la práctica se propone abrir posibilidades para crear relaciones formativas, entre el ser y el actuar, entre quienes somos y como actuamos, entre meditación y acto; es la reflexión sobre y en la práctica (Van Manen, 2016).

En el campo educativo, se busca establecer el *sentido* y la *importancia pedagógica* de los fenómenos educativos vividos cotidianamente por los maestros, como la experiencia que genera el encuentro pedagógico. Prioriza cómo el ser humano vivencia el mundo, cómo el profesor vivencia un encuentro pedagógico con el niño, abordando la realidad desde su experiencia. Van Manen (2016) plantea que: “las nuevas experiencias pueden brindarnos encuentros insospechados con significados que no conocimos antes. Las reflexiones atentas pueden otorgar antiguas y nuevas perspectivas” (p. 20). Es un método para preguntar y vivenciar comprensiones, percepciones de lo que se vivencia, dando perspectivas del sentido del fenómeno, lo que significa que trasciende un conjunto sistemático de procedimientos, esquemas o pasos.

Para lograr comprender las percepciones y las prácticas de los maestros se utilizó la entrevista, la observación y el mural de situaciones, con la participación de 55 maestros de básica primaria de instituciones educativas de la zona centro sur del departamento de Caldas, que cumplieron con los siguientes criterios de selección, participando activamente en los diferentes encuentros de comunidades de aprendizaje:

- ✓ Maestros con un mínimo de experiencia de cinco años en ejercicio.
- ✓ Ser maestros activos.
- ✓ Maestros de básica primaria.
- ✓ Principio de participación voluntario.

Esta investigación se realizó teniendo en cuenta el siguiente trayecto metodológico construido “**AGUDIZANDO LOS SENTIDOS**”, para ir más allá de lo visible para tejer en relación con lo escuchado, lo conversado, lo observado y lo recorrido; para poder dotar de sentido la experiencia vivida de los maestros. En el trayecto se explicó cada momento recorrido *in situ*, en los diferentes encuentros con los maestros, develando diferentes cosmovisiones de la inclusión en otros territorios.



En el ciclo, la primera fase tiene que ver con lo escuchado y lo conversado; la segunda está relacionada con lo observado y lo recorrido; y la fase final, con lo sentido e interpretado. Estas fases dotaron de experiencia y saber el trayecto metodológico de la investigación, a través de diferentes técnicas e instrumentos utilizados para recoger la información (ver Figura 1).



Figura 1. Trayecto metodológico: agudizando los sentidos.

## Metodología. Agudizando los sentidos

El trayecto metodológico inicia agudizando los sentidos para ir más allá de lo dado por los maestros, para lograr comprender e interpretar las comprensiones de sus prácticas, proceso que se fue dando al realizar la transcripción de la información y codificación de los textos, para responder la pregunta *de las comprensiones y las prácticas pedagógicas de los maestros desde una perspectiva incluyente*, lo que permitió ir capturando las joyas o enunciados reveladores, que se relacionaron con sus acciones y expresiones, develando las conductas de los maestros y sus sentidos en el accionar de la práctica.

Como lo plantea Weber (1987, citado en Arzuaga, 1995) la acción humana siempre es social, cuando los sujetos enlacen un sentido sub-

jetivo, afectando la conducta de otros. Este aspecto evidencia cómo las acciones sociales de los maestros, visibilizadas en sus prácticas pedagógicas, han influido en las comprensiones y en la vida de los estudiantes. En esta línea, se identificaron tres categorías emergentes que dan cuenta del sentido en las acciones de los maestros sobre las comprensiones y las prácticas pedagógicas incluyentes.

### Lo escuchado y conversado

Esta primera fase hace referencia a las tres sesiones de encuentros y conversaciones que se realizaron con los maestros, *sobre su experiencia*, a través de un proceso narrativo y descriptivo de su práctica pedagógica, relatando la construcción y planeación de la práctica, partiendo de varias preguntas movilizadoras para generar la conversación. Para realizar esta fase se utilizaron métodos evocativos como imágenes, textos, casos y anécdotas para ayudar al maestro a evocar y traer a la mente la experiencia, de manera más cercana y concreta.

### Lo observado y lo recorrido

Esta segunda fase abarca el recorrido realizado *in situ* a las diferentes instituciones educativas para observar las prácticas pedagógicas de los maestros, teniendo en cuenta aspectos centrales de las prácticas inclusivas, planteados en el índice de inclusión por Booth y Ainscow (2002), características del aula inclusiva de Stainback, S. y Stainback, W. (2015), relacionado con los aspectos que se deben tener en cuenta en la práctica pedagógica, según Zambrano (2017) y Van Manen (1998) (ver Tabla 1).



Tabla 1. Tópicos a observar en la práctica pedagógica

DISPOSICIÓN		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Filosofía de clase</li> <li>✓ Comprensión de las diferencias</li> <li>✓ La planificación y desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado</li> <li>✓ Presta atención a todos los estudiantes</li> </ul>
MODO	Situación pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reglas de aula</li> <li>✓ Enseñanza y recursos flexibles</li> </ul>
	Relación pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apoyos en el aula</li> <li>✓ Participación de los estudiantes</li> <li>✓ Clase y lenguaje accesible para todos los estudiantes.</li> </ul>
	Acción pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La evaluación como estimulación de los logros de los estudiantes</li> </ul>
ESTILO		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente planifica y enseña en colaboración</li> <li>✓ Sello diferencial</li> <li>✓ Clima de aula</li> <li>✓ Se implica a los estudiantes en su propio aprendizaje</li> </ul>

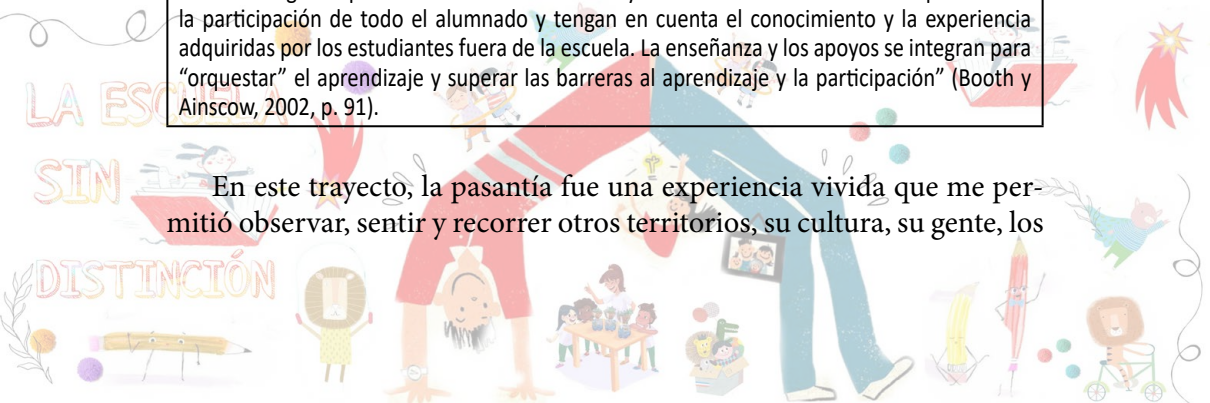
**Disposición, modo y estilo:** “La práctica posee modo, disposición, estilo, un modo para hacer y no de cualquier forma. En las actividades humanas, la práctica siempre exige disposición y allí aflora el saber. El estilo es dar cuenta de sí mismo” (Zambrano, 2017, p. 47).

**La situación pedagógica** es la posición, a la condición o a las circunstancias de la persona. **La relación pedagógica** se caracteriza por una doble relación de intenciones por parte de los estudiantes y maestros. Es una relación de reconocimiento, respeto y disposición para aprender. **La acción pedagógica** cobra vida mediante la situación y la relación pedagógica (Van Manen, 1998).

“En las aulas inclusivas, el aula es la unidad básica de atención. Las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente. Algunas características de las escuelas inclusivas son la filosofía de la clase, reglas de aula, enseñanza adaptada al alumno, apoyo en el aula, adaptaciones del aula, flexibilidad, fomento de la comprensión de las diferencias” (Stainback, S. y Stainback, W., 2015, p. 25).

“Las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2002, p. 91).

En este trayecto, la pasantía fue una experiencia vivida que me permitió observar, sentir y recorrer otros territorios, su cultura, su gente, los



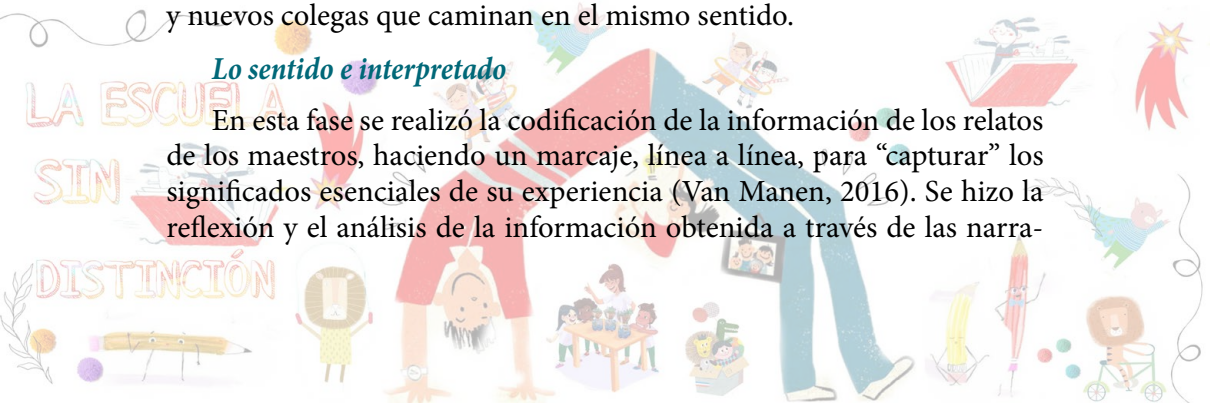
maestros, que, a través de los diferentes encuentros, visitas y recorridos a las instituciones educativas, reconocí otros saberes locales que me ayudaron a ratificar y desaprender saberes constituidos, para lograr configurar con otro lente la educación inclusiva. Entre ellos:

- ✓ Leer la inclusión fuera del aula, como comunidades de aprendizajes y diálogo intercultural, en el que actores de diferentes entidades sociales, culturales y educativas, participaron a través de diferentes escenarios de conversación y construcción colectiva, para pensar, dialogar y actuar en pro de una sociedad más incluyente y democrática.
- ✓ La inclusión como ejercicio sistémico y de participación comunitaria que los implica a todos, no solo a los maestros. Es un actuar en comunidad, entre la familia, la escuela y la sociedad, estableciendo redes de apoyo con un sentido de corresponsabilidad y cooperación.
- ✓ La inclusión como un continuo, como un proceso, en el que constantemente se está reflexionando y actuando en pro de lo que acontece en el aula, en la institución educativa y en el contexto. Es una apuesta interdisciplinar y colaborativa.

En tal sentido, se da inicio a la creación de los escenarios de *comunidades de aprendizaje* que se realizaron con maestros y con los gestores de la inclusión del departamento de Caldas, para reflexionar la práctica pedagógica del maestro en el marco de la educación inclusiva. En cada encuentro se contó con la participación de un invitado internacional o nacional que compartió sus experiencias, prácticas y valores relacionados con la inclusión, permitiendo construir colectivamente comunidades que tejen desde la experiencia vivida otros escenarios para reconocer y desarrollar las capacidades de todos los actores. Igualmente, me permitió hacer networking, al crear vínculos con otros profesionales y nuevos colegas que caminan en el mismo sentido.

### Lo sentido e interpretado

En esta fase se realizó la codificación de la información de los relatos de los maestros, haciendo un marcaje, línea a línea, para “capturar” los significados esenciales de su experiencia (Van Manen, 2016). Se hizo la reflexión y el análisis de la información obtenida a través de las narra-



ciones, relatos o anécdotas vividas; también de las observaciones de las prácticas pedagógicas de los maestros, logrando identificar las categorías de sentido.

Inicialmente se analizó la información a través del software cualitativo Atlas.Ti 5.2, el cual permitió ordenar y realizar un primer análisis y acercamiento a develar las categorías. Se comenzó importando documentos de las entrevistas y del mural de situaciones, realizados con los maestros. Posteriormente se codificaron las diferentes categorías de estudio, donde se asignaron códigos representativos de conceptos claves de los documentos. Estos códigos se organizaron luego en categorías y subcategorías para estructurar el análisis, que permitió generar vínculos entre las narrativas y las prácticas de los maestros, visibilizando las categorías de sentido que emergieron.

Siguiendo la perspectiva hermenéutica-fenomenológica de Max van Manen, el análisis se desarrolló a través de una lectura atenta y reiterativa de los relatos y registros de observación, en un intento por captar la esencia de los fenómenos tal como fueron vividos por los participantes. Se asumió una postura reflexiva y empática, que permitiera identificar patrones de significado que se repetían o resonaban en las distintas voces de los maestros. Este proceso implicó abstraer lo singular y particular de cada experiencia para encontrar las estructuras esenciales compartidas, que dieron lugar a tres categorías de sentido que estructuran la comprensión del fenómeno investigado. Estas categorías no solo organizan los hallazgos, sino que permiten entrar en diálogo con la experiencia vivida, iluminando nuevas formas de comprender la práctica docente desde la perspectiva de quienes la encarnan día a día.









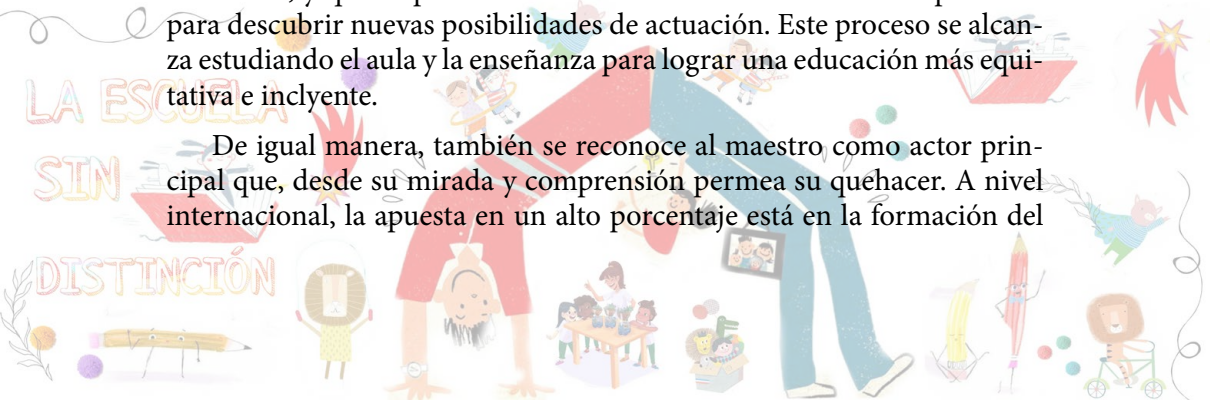
## CAPÍTULO II

### Lo pensado

Evidenciar la historia, el caminar y recorrido de otros (antecedentes) es el pretexto para seguir en la búsqueda del significado del objeto de estudio, desde una perspectiva única y personal, de los maestros y sus prácticas pedagógicas. Así mismo, la consulta a expertos e investigadores (referente teórico) también fue un paso esencial en este proceso de investigación. En tanto los expertos, con su vasto conocimiento y experiencia, históricamente han aportado perspectivas valiosas de la educación inclusiva, permitiéndome develar otras comprensiones con una mirada más amplia de la inclusión, identificando lo dado y los caminos trazados en otros territorios.

Los diferentes estudios a nivel nacional e internacional muestran que las prácticas actuales de los docentes pueden dar origen a enfoques más inclusivos, y que es posible intervenir en las dinámicas de las prácticas para descubrir nuevas posibilidades de actuación. Este proceso se alcanza estudiando el aula y la enseñanza para lograr una educación más equitativa e incluyente.

De igual manera, también se reconoce al maestro como actor principal que, desde su mirada y comprensión permea su quehacer. A nivel internacional, la apuesta en un alto porcentaje está en la formación del



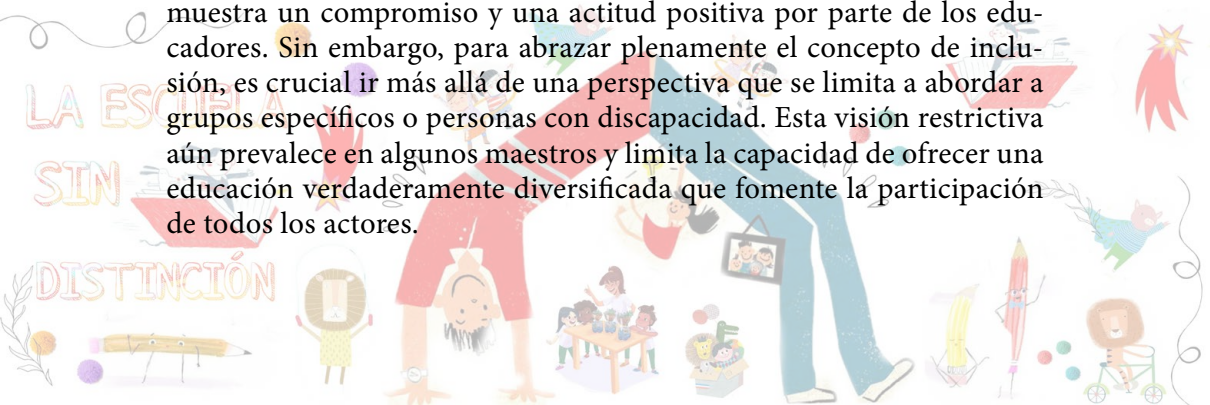
maestro; y a nivel nacional está centrada en las prácticas pedagógicas; unas prácticas que se diluyen y que al final solo se habla de su deber ser para que sean incluyentes. Lo anterior confirma la necesidad de focalizar al maestro como un faro de acogida para escuchar su voz e identificar sus prácticas pedagógicas, su participación activa en los procesos de transformación, como camino para el fortalecimiento y la creación de nuevas prácticas renovadas, contextualizadas y pertinentes. Esto implica volver al maestro para identificar cómo ha construido sus prácticas, desde una perspectiva incluyente, para lograr una educación sin exclusiones.

## Estado del arte

En la búsqueda realizada se encuentran diferentes configuraciones sobre la educación inclusiva, reflejadas en tres tendencias de los estudios e investigaciones, a nivel internacional y nacional, que muestran la historia de diferentes contextos que permiten enriquecer la presente investigación. Se hizo una revisión documental exhaustiva sobre las investigaciones realizadas en el marco de las prácticas pedagógicas incluyentes, en los últimos 15 años, a través del repositorio Intelligo, buscador académico de Google, Science Direct, Redalyc, Scielo, Ebsco, seleccionando, sistematizando y analizando 90 fuentes documentales.

**A nivel internacional** en las diferentes investigaciones encontradas se visibiliza al maestro como actor principal para gestar una educación incluyente y respetuosa de la diversidad. Por tanto, se identifica una gran tendencia relacionada con:

**La formación y competencias de maestros:** la capacitación del personal docente en educación inclusiva se perfila como una prioridad esencial, enfocada en el desarrollo de competencias y valores fundamentales para acompañar eficazmente el proceso formativo de todos los estudiantes. La investigación en este campo consistentemente muestra un compromiso y una actitud positiva por parte de los educadores. Sin embargo, para abrazar plenamente el concepto de inclusión, es crucial ir más allá de una perspectiva que se limita a abordar a grupos específicos o personas con discapacidad. Esta visión restrictiva aún prevalece en algunos maestros y limita la capacidad de ofrecer una educación verdaderamente diversificada que fomente la participación de todos los actores.

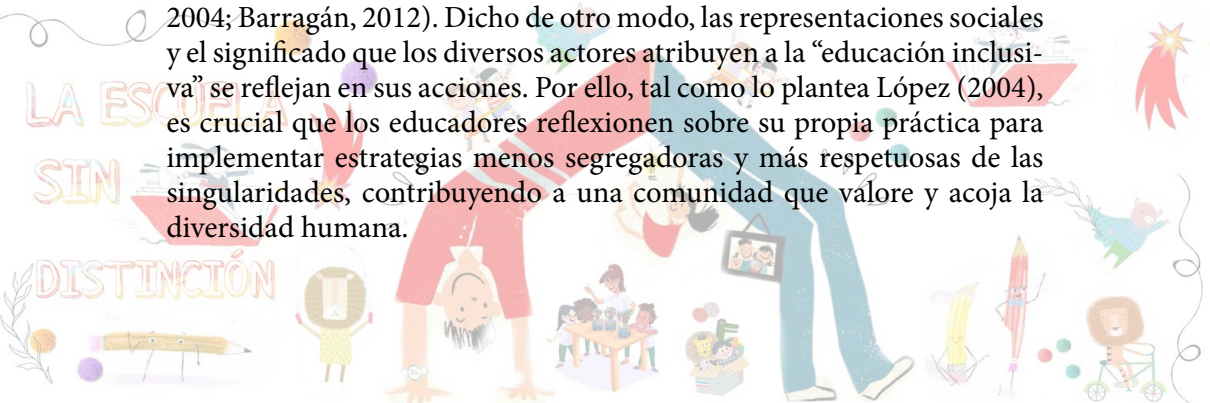


Stainback, S. y Stainback, W. (2015), basándose en las ideas de Giangreco, enfatizan la necesidad de maestros que lideren la inclusión en sus escuelas. Esto implica reconocer “el valor de una educación de calidad para todos los alumnos, proporcionando diversas clases de apoyo que facilitaran en la práctica la inclusión” (p. 264). Los maestros se deben disponer para aprender y desaprender, adoptando prácticas diversificadas y flexibles, con una enseñanza situada, reflexiva e innovadora a las particularidades de cada estudiante. En esta línea, Booth y Ainscow (2002) proponen ver la diversidad como una riqueza que potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Fernández (2013), la educación inclusiva se fortalece mediante el trabajo colaborativo entre docentes, centrado en las necesidades de la población estudiantil y la aplicación de alternativas pedagógicas innovadoras y adaptables. Este enfoque pedagógico debe estar situado y responder a las especificidades regionales y territoriales, considerando su historia y potencial de cambio (Flores et al., 2017), para así construir una educación que parta de la comprensión de las experiencias históricas de todos los involucrados.

Por consiguiente, es clave reconocer que la formación en educación inclusiva tiene una influencia significativa en la mejora de la actitud y las prácticas pedagógicas de los docentes, orientándolas hacia la atención de las necesidades individuales de los estudiantes (Flores et al., 2017). Esto confirma que los programas de formación docente son indispensables para facilitar que los maestros reconsideren y transformen sus preconceptos sobre el significado genuino de la inclusión.

En síntesis, la formación y las competencias docentes son factores clave que configuran la percepción y la aproximación a la inclusión de todos los actores. Las comprensiones, actitudes, conocimientos y creencias de los maestros influyen directamente en sus procesos formativos y en la manera en que interactúan con la diversidad en el aula (Tardif, 2004; Barragán, 2012). Dicho de otro modo, las representaciones sociales y el significado que los diversos actores atribuyen a la “educación inclusiva” se reflejan en sus acciones. Por ello, tal como lo plantea López (2004), es crucial que los educadores reflexionen sobre su propia práctica para implementar estrategias menos segregadoras y más respetuosas de las singularidades, contribuyendo a una comunidad que valore y acoja la diversidad humana.



A nivel nacional, el panorama educativo destaca dos áreas temáticas de particular interés: la formación del docente desde la inclusión y las prácticas pedagógicas que se realizan desde esta perspectiva.

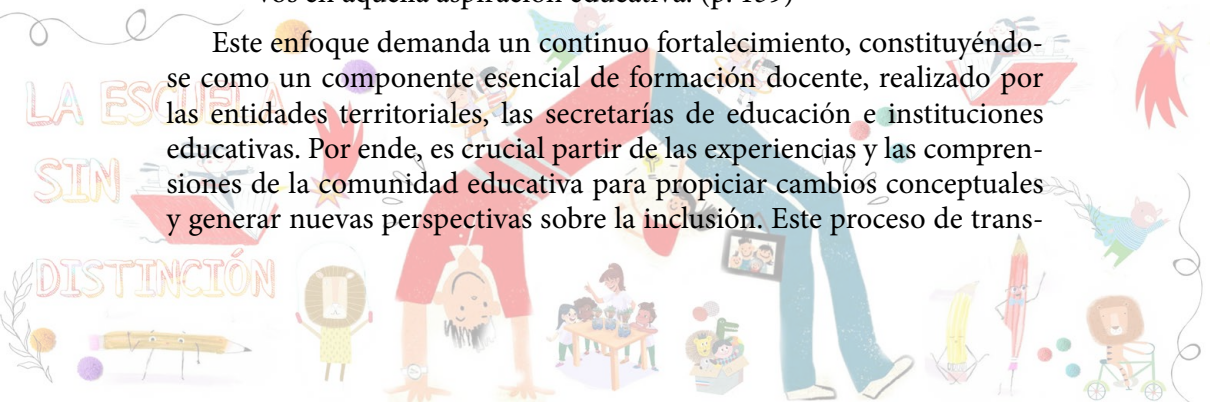
### *La formación docente: una apuesta hacia la inclusión*

La formación de los docentes se reconoce como un pilar fundamental para materializar una educación verdaderamente inclusiva. Esta capacitación no solo impulsa la reflexión sobre el quehacer del maestro, sino que también fomenta una dedicación al respeto por las singularidades de cada estudiante. Adicionalmente, diversas investigaciones resaltan la significativa influencia de la percepción de los maestros en el avance de la inclusión estudiantil. Se resalta que en el desarrollo profesional de los docentes, las actitudes, los valores, las creencias y las expectativas son determinantes. Estos elementos están inherentemente condicionados, no solo por los programas de formación recibidos, sino también por las nociones y comprensiones preexistentes de los educadores. En esencia, la comprensión y el significado social que las distintas personas asignan a la “inclusión educativa” impactan directamente en sus acciones.

El impulso para capacitar a los docentes en esta área trasciende el ámbito institucional; constituye un requisito alineado con las políticas educativas a nivel internacional y nacional. Como resultado, se observan numerosos programas y proyectos dirigidos específicamente a la inclusión de poblaciones diversas, un patrón recurrente en la literatura consultada. Desde esta perspectiva, y en palabras de López (2004):

La idea de buscar unos fines de la educación teniendo en cuenta la diversidad del ser humano ha sido una aspiración en muchos modelos educativos. Subrayar que la naturaleza humana no es una máquina que se construye según un patrón preestablecido y que se desarrolla según dicho modelo ha sido uno de esos objetivos en aquella aspiración educativa. (p. 139)

Este enfoque demanda un continuo fortalecimiento, constituyéndose como un componente esencial de formación docente, realizado por las entidades territoriales, las secretarías de educación e instituciones educativas. Por ende, es crucial partir de las experiencias y las comprensiones de la comunidad educativa para propiciar cambios conceptuales y generar nuevas perspectivas sobre la inclusión. Este proceso de trans-



formación se reflejará posteriormente en las prácticas cotidianas y en las políticas adoptadas en los centros educativos.

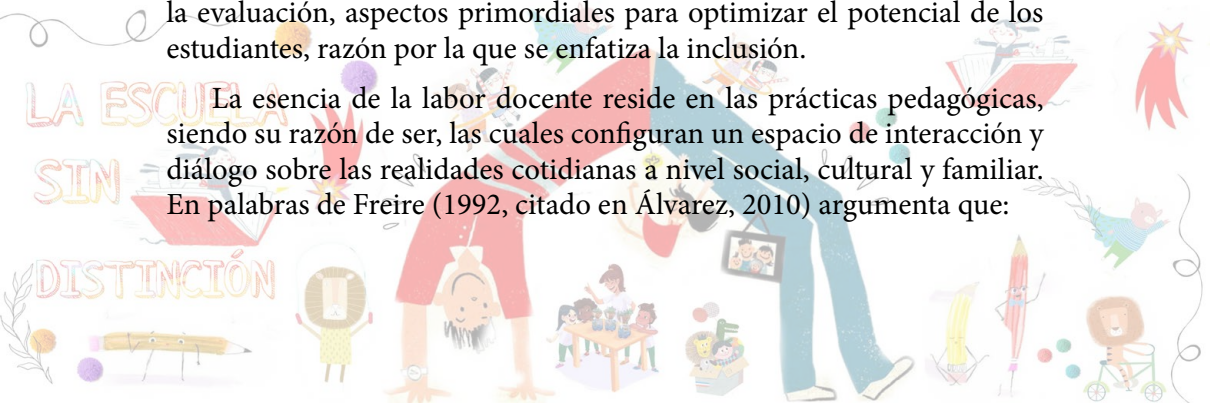
### *Las prácticas pedagógicas*

En lo concerniente a las prácticas pedagógicas, la investigación identifica varios aspectos clave que merecen consideración. Las investigaciones subrayan que el compromiso emocional y el afecto son cualidades indispensables en la labor de todo docente para una práctica pedagógica efectiva. Asimismo, la gestión curricular emerge como una estrategia viable para catalizar prácticas inclusivas en los niveles administrativo, pedagógico y comunitario. Esto implica una comprensión profunda del significado de la inclusión para transformar el aula en un entorno acogedor, adaptable y sensible a las necesidades particulares de cada estudiante. Sin embargo, se observa que ciertas prácticas docentes persisten en ignorar la diversidad del alumnado, manteniendo enfoques homogéneos, rutinarios y desvinculados de los intereses de los alumnos.

Estos hallazgos posicionan al maestro como un agente clave que facilita las prácticas pedagógicas. Aunque los docentes a menudo siempre expresan una clara comprensión del concepto de inclusión y de su función educativa, existe una brecha notable entre su discurso y su quehacer real. Esta disonancia se manifiesta al no considerar adecuadamente las particularidades intrínsecas y extrínsecas de los individuos y sus contextos.

La literatura sugiere que aún existe una necesidad de tomar con mayor compromiso la diversidad y todo lo que esta conlleva. Las concepciones predominantes entre los docentes suelen estar ancladas en modelos educativos tradicionales e integradores. Superar esto requiere una formación continua y sensible, para poder brindar una educación de calidad que atienda a las condiciones e intereses de toda la comunidad. En consonancia con esto, Echeita et al. (2016) señalan que en el sistema educativo faltan procesos pedagógicos diversificados en la enseñanza y la evaluación, aspectos primordiales para optimizar el potencial de los estudiantes, razón por la que se enfatiza la inclusión.

La esencia de la labor docente reside en las prácticas pedagógicas, siendo su razón de ser, las cuales configuran un espacio de interacción y diálogo sobre las realidades cotidianas a nivel social, cultural y familiar. En palabras de Freire (1992, citado en Álvarez, 2010) argumenta que:



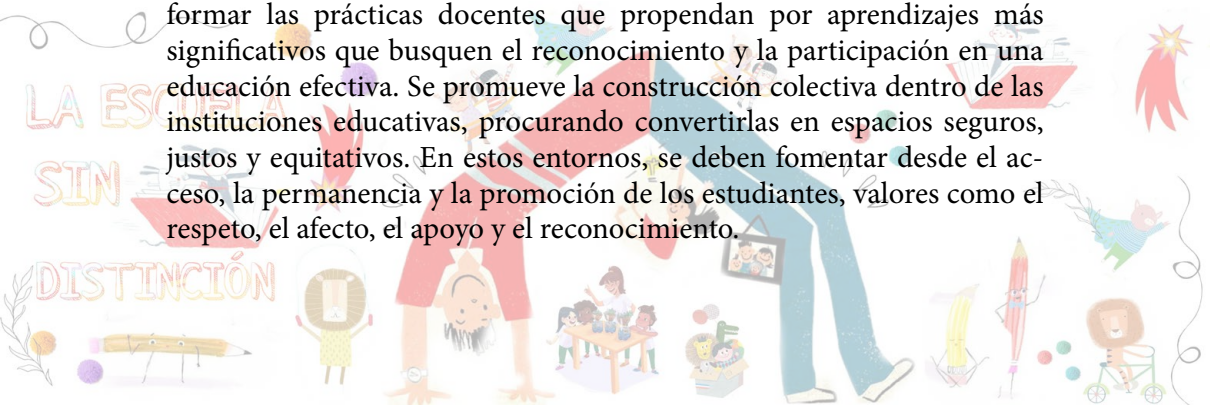
La práctica educativa implica además procesos técnicos, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática contraria tanto al autoritarismo como a la permisividad. (p. 14)

Por otro lado, Díaz (s.f., citado en Gómez y Muñoz, 2015) describe las prácticas pedagógicas como “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (p. 110).

Por lo tanto, recae en el docente la responsabilidad de innovar su actuación pedagógica para lograr la participación de los estudiantes, desde sus experiencias de vida. Esto conduce a una educación inclusiva, tal como plantean Zarate et al. (2017), quienes afirman que la participación activa de todos, sin exclusión, es el objetivo de la práctica inclusiva.

Es relevante destacar que un tema recurrente en las investigaciones se centra en el docente y en las diferentes competencias y habilidades que debe tener. Estas capacidades le permiten gestionar su práctica de manera consciente y planificada, adaptándose a la diversidad de sus estudiantes. Esto requiere diseñar experiencias de aprendizaje que sean significativas, garantizando la participación equitativa y el reconocimiento de la diversidad individual. Tal enfoque contribuye a la reducción de barreras, facilita trayectorias de aprendizaje exitosas y promueve transiciones escolares armoniosas. Además, cultiva un ambiente que valora la diversidad humana como una riqueza, reconociéndola, aceptándola y apreciándola. En este contexto, la relación entre maestro y estudiante se fortalece y se gesta en perspectiva de calidad (Manosalva y Tapia, 2009).

Las investigaciones sugieren una constante búsqueda por transformar las prácticas docentes que propendan por aprendizajes más significativos que busquen el reconocimiento y la participación en una educación efectiva. Se promueve la construcción colectiva dentro de las instituciones educativas, procurando convertirlas en espacios seguros, justos y equitativos. En estos entornos, se deben fomentar desde el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes, valores como el respeto, el afecto, el apoyo y el reconocimiento.



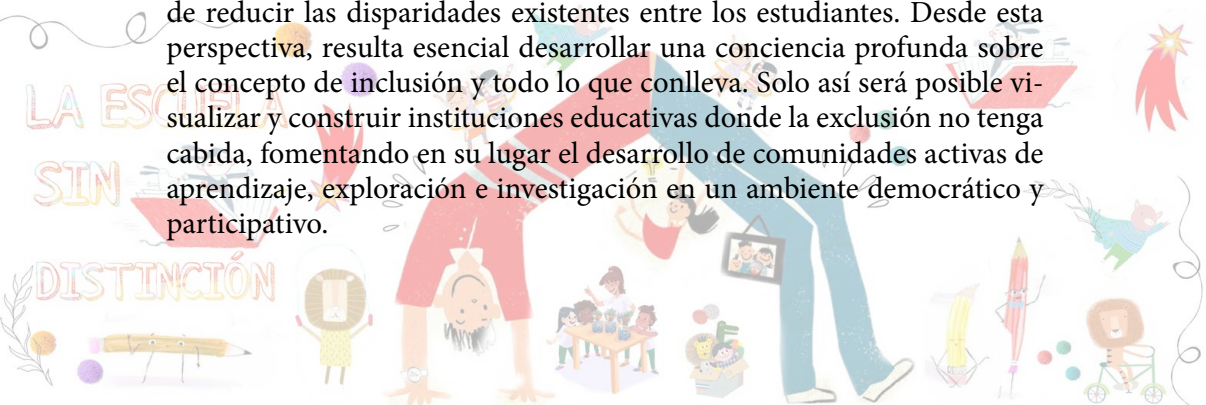
Asimismo, se proponen modelos didácticos flexibles, innovadores que faciliten la inclusión, buscando que el acto educativo sea un proceso libre de discriminación, ofreciendo escenarios equitativos e igualitarios para todos.

Por ende, el rol del docente en la educación es crucial, aunque la transición desde esquemas tradicionalistas ha sido un desafío, se han logrado avances progresivos en el cambio de mentalidad. Esto capacita al maestro para reflexionar sobre su práctica, analizar los contextos y realidades individuales de sus estudiantes, y así garantizar una educación mejorada que responda a la diversidad, cimentada en los principios de equidad y reconocimiento. Consecuentemente, es indispensable contar con políticas públicas claras que partan de las particularidades de cada territorio, gestando programas inclusivos para toda la comunidad.

Cabe señalar que, a nivel internacional y nacional, predominan las investigaciones de corte cualitativo, con un énfasis particular en el maestro como actor clave en la promoción de procesos inclusivos. Sin embargo, la información disponible sobre inclusión se enfoca principalmente en las actividades que deben realizar los docentes. Este aspecto nos invita a pensar sobre la necesidad de establecer espacios de colaboración colegiada. Como plantean Ainscow y West (2008, citados en Echeita, 2017), es fundamental generar y consolidar culturas, políticas y prácticas sólidas y colaborativas, entre todos los actores de la comunidad, para avanzar hacia la construcción de una sociedad que reduzca la exclusión.

## Referente teórico

El término “inclusión” ganó prominencia en el campo educativo durante las últimas décadas del siglo XX. Su consolidación implicó la necesidad de realizar ajustes significativos tanto en la organización de los centros escolares como en las estrategias didácticas, con el fin primordial de reducir las disparidades existentes entre los estudiantes. Desde esta perspectiva, resulta esencial desarrollar una conciencia profunda sobre el concepto de inclusión y todo lo que conlleva. Solo así será posible visualizar y construir instituciones educativas donde la exclusión no tenga cabida, fomentando en su lugar el desarrollo de comunidades activas de aprendizaje, exploración e investigación en un ambiente democrático y participativo.





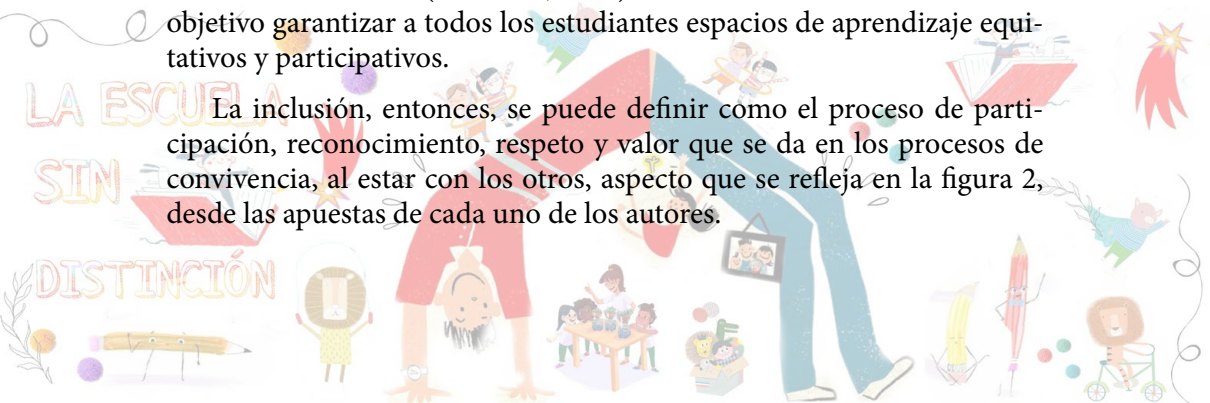
educación que sea inclusiva, que brinde una educación de calidad para todos, centrada en valores, el respeto, la participación y la convivencia.

La UNESCO (2009) sostiene que la educación inclusiva es un proceso esencial para el fortalecimiento del sistema educativo. Parte de la idea de que la educación es un derecho y, por lo tanto, debe estar diseñada para atender a toda la diversidad estudiantil. De esta forma, la inclusión se alinea con la meta de la Educación para Todos (EPT), sirviendo como base para la construcción de una sociedad más equitativa. De igual manera para Leiva (2013):

La educación inclusiva se concibe como un proceso dinámico, diseñado para responder a la diversidad de los estudiantes y promover una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, a la vez que se mitiga la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Este enfoque, que exige una profunda transformación en los contenidos, orientaciones, estructuras y estrategias pedagógicas, se alinea con el movimiento educativo y social del siglo XXI. Según López (2011), este movimiento se fundamenta en la equidad y la igualdad de oportunidades, sosteniendo que el cambio no debe recaer en las personas o colectivos para que se adapten, sino que son los propios sistemas educativos los que deben evolucionar para no excluir a nadie por motivos de género, etnia, discapacidad, enfermedad, origen o religión.

La educación inclusiva se ha convertido hoy en el centro de interés a nivel social, político y educativo, generando discusiones a favor y en contra a nivel nacional e internacional, las cuales han permitido crear planes, programas y proyectos en pro de pensar y actuar en instituciones educativas para todos. Esto implica movilizar la gestión institucional para diseñar diferentes alternativas que le permitan a todos los estudiantes alcanzar el máximo potencial en su aprendizaje. Desde la mirada del “index for inclusión” (Sandoval, 2009) la educación inclusiva tiene como objetivo garantizar a todos los estudiantes espacios de aprendizaje equitativos y participativos.

La inclusión, entonces, se puede definir como el proceso de participación, reconocimiento, respeto y valor que se da en los procesos de convivencia, al estar con los otros, aspecto que se refleja en la figura 2, desde las apuestas de cada uno de los autores.



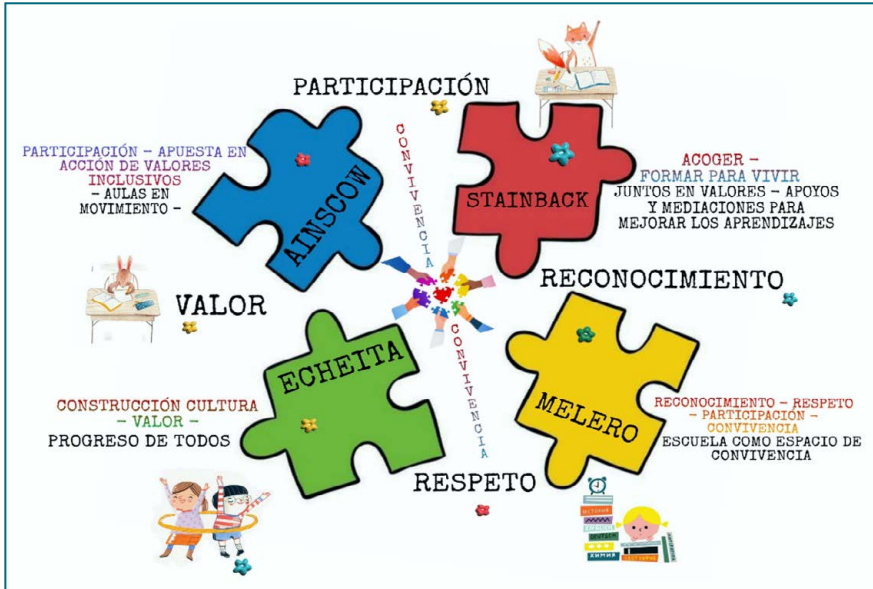
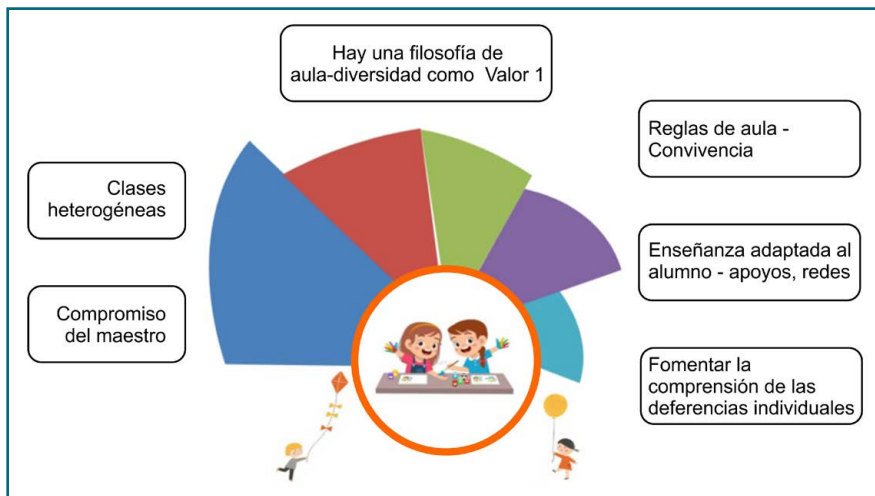


Figura 2. Inclusión

Según la Unesco (2009) “promover la inclusión significa estimular el debate, alentar actitudes positivas y mejorar los marcos sociales y educativos para hacer frente a las nuevas demandas en materia de estructuras de gobernanza de la educación” (p. 7). Ello implica transformar los contextos educativos para lograr un desarrollo integral del estudiante. Esto generó el principio de una nueva conciencia social, cuando la Unesco hace referencia a las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos y especialmente en el cumplimiento del derecho a la educación. En esta perspectiva, Ocampo (2018) plantea que la educación inclusiva busca crear otra sociedad a través de la transformación social. De igual manera, para Stainback, S. y Stainback, W. (2015) la inclusión significa acoger a todos en comunidad y en la escuela, sin rotulos y aulas especiales; es un ejercicio colegiado y participativo. En este sentido las aulas inclusivas tienen unas características particulares (ver Figura 3).



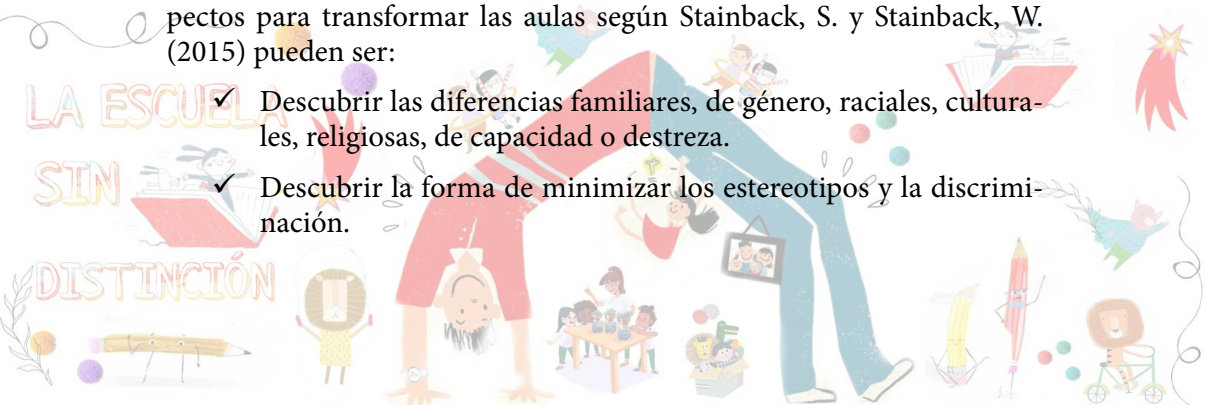


**Figura 3.** Características del aula inclusiva

Estas características del aula inclusiva las promueve un maestro que esté comprometido con una educación de para todos, que tenga como principio el respeto por la diversidad, las acojida, la flexibilización del currículo, la potencialización de las habilidades, fomentar las amistades teniendo en cuenta las particularidades; aspectos que permean una educación de calidad y equitativa.

Crear una educación inclusiva que respete, valore y reconozca a todos, prestar atención a lo que se enseña y cómo se enseña, partiendo de un diálogo constante con los estudiantes sobre las diferencias, logrando que ellos tomen consciencia sobre estas y apoyen y respeten a los compañeros, consolidando espacios de respeto, de reconocimiento con estructuras democráticas e incluyentes. El objetivo es lograr una comunidad que acoja, capacite y respete las diferencias y las utilice como elementos claves del currículo y la convivencia. Desde esta perspectiva, algunos aspectos para transformar las aulas según Stainback, S. y Stainback, W. (2015) pueden ser:

- ✓ Descubrir las diferencias familiares, de género, raciales, culturales, religiosas, de capacidad o destreza.
- ✓ Descubrir la forma de minimizar los estereotipos y la discriminación.



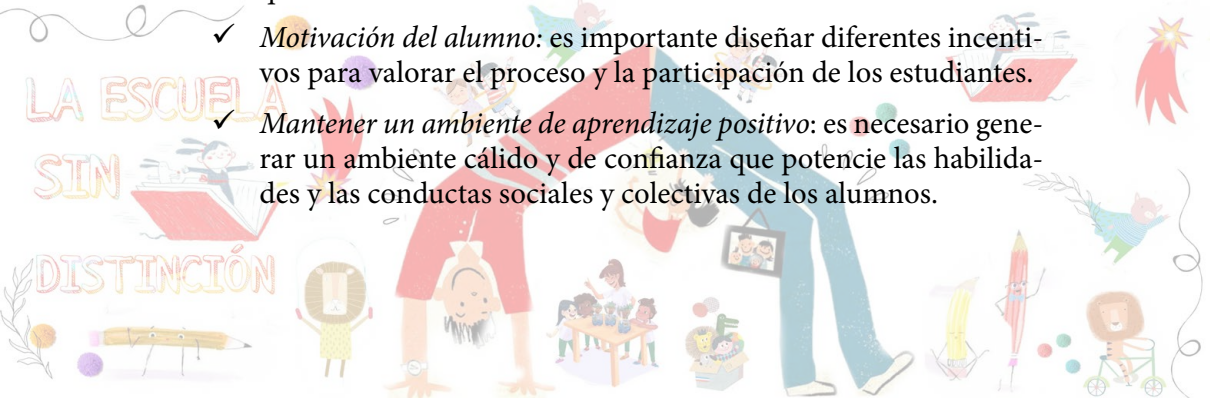
- ✓ Implementar el enfoque cooperativo, temático y basado en proyectos.
- ✓ Construcción de redes naturales de apoyo y colaboración.
- ✓ Aceptación y participación de todos.

Se puede decir que en un aula inclusiva no hay un solo receptor de ayuda; todos colaboran y se apoyan mutuamente, creando comunidades que construyen desde las diferencias. Según las investigaciones (Jones y Jones, 1986) los estudiantes avanzan mucho más cuando los docentes tienen mayores expectativas frente a sus alumnos. Por tanto, el currículo debe ser flexible y proponer el máximo de estímulos para que todos los estudiantes aprendan al máximo que les permitan sus capacidades. Así, la inclusión contribuye a una mejor educación y a reconocer la diversidad para implementar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos.

Pensar en todos los alumnos requiere una enseñanza adaptada y resignificada a las particularidades, teniendo en cuenta que hay muchos factores que influyen en el aprendizaje, y son estos los que el maestro debe priorizar para lograr un aula diversificada.

Según Stainback, S. y Stainback, W. (2015) los requisitos para enseñar a todos los alumnos son:

- ✓ *Claves naturales*: los maestros deben brindar herramientas a los estudiantes que les ayuden a utilizar sus habilidades de forma fluida y natural.
- ✓ *Establecer el ambiente de aprendizaje*: los maestros deben realizar una enseñanza planeada e intencionada que estimule el aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ *Ayuda individual*: el maestro debe determinar el tipo de ayuda que necesita el estudiante.
- ✓ *Motivación del alumno*: es importante diseñar diferentes incentivos para valorar el proceso y la participación de los estudiantes.
- ✓ *Mantener un ambiente de aprendizaje positivo*: es necesario generar un ambiente cálido y de confianza que potencie las habilidades y las conductas sociales y colectivas de los alumnos.



- ✓ *Evaluación individual y ajustes sobre la marcha:* en el proceso de aprendizaje se deben valorar constantemente los avances de los estudiantes y plantear diversidad de opciones para que el alumno dé cuenta de su aprendizaje.

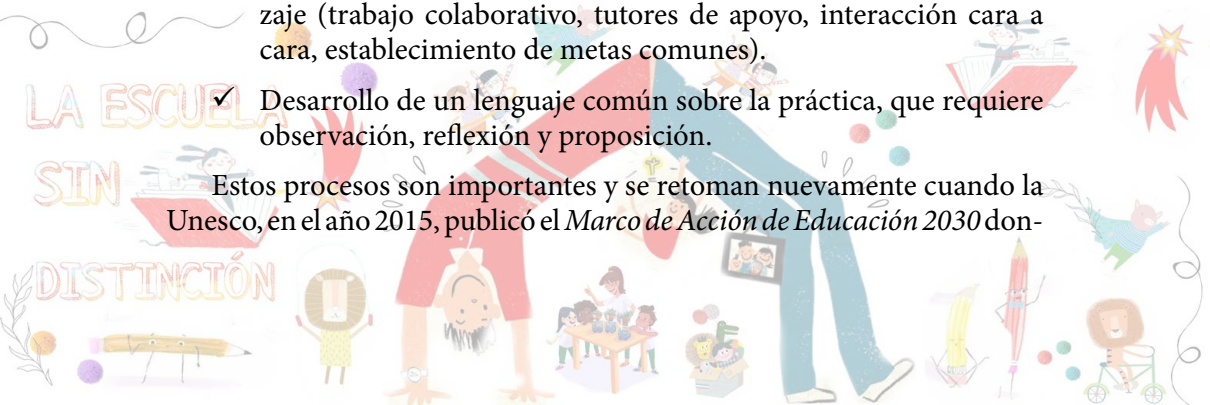
Según Tilstone y Cardona (1998), vivimos en una sociedad que se sostiene sobre una pluralidad de valores (igualdad de derechos), pero que no aspira a conseguir un tipo de inclusión que reconcilie todas las posibles posturas, sino que aspire a una inclusión responsable que garantice la igualdad de oportunidades, reconociendo que tanto las semejanzas como las diferencias son manifestaciones comunes y habituales de cualquier fenómeno o característica. (p. 26)

Se plantea que la educación inclusiva no puede ser solo ideológica; se trata de una filosofía de vida que marca los procesos educativos, sus contextos y las relaciones que se establecen en ellos. Desde estos elementos es posible hacer consciencia de la educación inclusiva en el contexto educativo, permitiendo la consolidación de una cultura incluyente, democrática, participativa y dialógica, en la que todos construimos en nuestras diferencias para sumar en la diversidad.

Para Ainscow (2001) el factor clave es la capacidad del maestro para movilizar y desarrollar las destrezas en el aprendizaje, lo que requiere tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ Partir de la práctica y los conocimientos existentes de los actores.
- ✓ Tener en cuenta las diferencias como oportunidades de aprendizaje.
- ✓ Trascender los obstáculos y generar participación en las diferentes actividades.
- ✓ Utilización de los recursos disponibles para facilitar el aprendizaje (trabajo colaborativo, tutores de apoyo, interacción cara a cara, establecimiento de metas comunes).
- ✓ Desarrollo de un lenguaje común sobre la práctica, que requiere observación, reflexión y proposición.

Estos procesos son importantes y se retoman nuevamente cuando la Unesco, en el año 2015, publicó el *Marco de Acción de Educación 2030* don-



de se plantea que, para sentar las bases de una educación de calidad, es imperativo reconocer la necesidad de la inclusión y la equidad. Esto implica una acción directa para combatir la exclusión y la marginación en todas sus manifestaciones. Se deben corregir las disparidades y desigualdades que impactan negativamente, tanto en el acceso y la participación como en los procesos de aprendizaje y los resultados académicos de los estudiantes.

Así se plantea en el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad: en la educación «todas y todos los estudiantes cuentan», realizado en Cali, Colombia (Unesco, 2019).

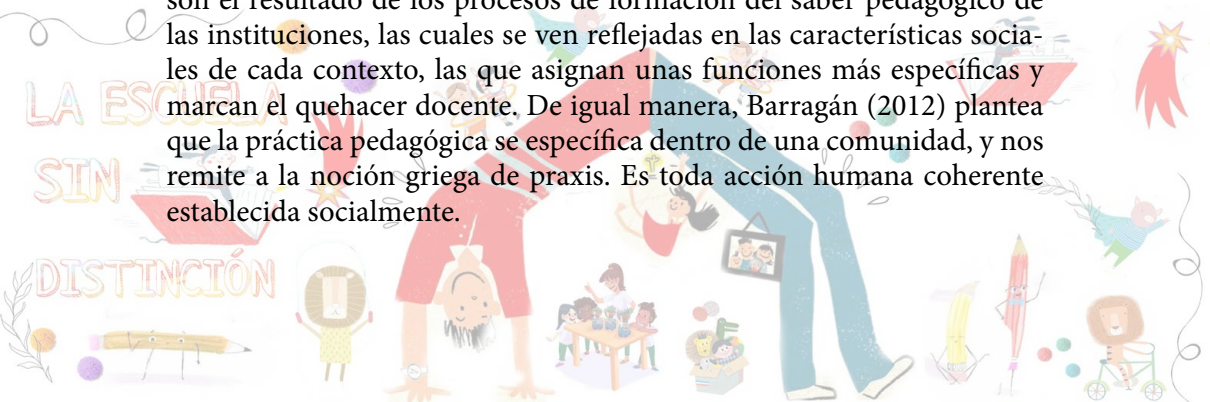
### *Práctica pedagógica*

La práctica pedagógica surge como la expresión contemporánea para denominar el oficio de enseñar, el cual ha marcado un camino complejo en su desarrollo histórico (Tezanos, 2015). Históricamente, la práctica pedagógica se ha comprendido como un proceso instrumental, centrado en contenidos, en el didacticismo y el entretenimiento, en función del maestro como un simple hacedor de clases, lo que no ha permitido brindar una educación situada, coherente y de calidad.

Otro aspecto que ha influido en los procesos educativos y en la práctica pedagógica son los imaginarios sociales que históricamente han construido las personas sobre los procesos educativos, una construcción sociohistórica que permea las concepciones de los sujetos e impacta en la vida de las personas (Castoriadis, 1997).

Para hablar de este concepto es importante retomar lo planteado por Loiza et al. (2014) en el debate pedagógico: “la práctica pedagógica es concebida como modos de ser y hacer en la escuela, los modos de ser maestros, los tipos de producción del saber pedagógico y las formas de organización de los sujetos de la pedagogía” (p. 186).

Las formas de comprender, actuar, enunciar y circular los saberes son el resultado de los procesos de formación del saber pedagógico de las instituciones, las cuales se ven reflejadas en las características sociales de cada contexto, las que asignan unas funciones más específicas y marcan el quehacer docente. De igual manera, Barragán (2012) plantea que la práctica pedagógica se especifica dentro de una comunidad, y nos remite a la noción griega de praxis. Es toda acción humana coherente establecida socialmente.

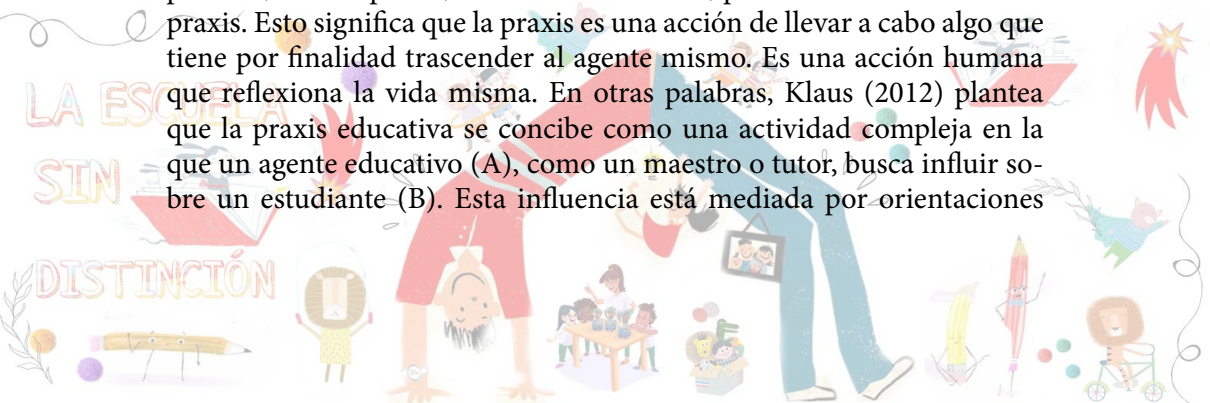


Basándose en los estudios de Zuluaga (1979), Martínez (2012) sostiene que la práctica pedagógica es un concepto multifacético que abarca diversos aspectos. Entre ellos se encuentran los modelos de enseñanza, la pluralidad de conceptos disciplinares, la operatividad de los discursos institucionales y las características sociales que definen dicha práctica. Estos elementos se entrelazan en la relación entre la escuela, el maestro y el saber, sugiriendo una dimensión política que va más allá del quehacer individual del docente.

Tener una mirada crítica y detallada de la práctica implica reconocer el verdadero rol del maestro como agente transformador, multiplicador de la cultura, la historia y lo cotidiano, reconociéndolo como un sujeto de saber que comprende su práctica, la piensa, la reflexiona, la contextualiza y la transforma a la luz de las necesidades y de las experiencias en relación.

Para Zambrano (2017): “la práctica posee modo, disposición, estilo; un modo para hacer y no de cualquier forma. En las actividades humanas, la práctica siempre exige disposición y allí aflora el saber. Cuando nos disponemos con alegría a realizar una obra, su resultado es bello, hermoso, nos alegra” (p. 47). En lo relacionado con la disposición, se plantean varios aspectos que influyen en la gestión del aula: la mirada, las representaciones sociales, el análisis o mapeo del contexto, el objetivo de formación del seminario, aspectos que se instauran y permean la práctica del maestro. El modo tiene que ver con la forma de desplegar la práctica, las relaciones que se instauran allí entre el estudiante, el maestro y entre los mismos estudiantes; las diferentes estrategias y alternativas que utilizo; la motivación y la evolución constante; y el estilo, que es el sello diferencial que tiene el maestro, que lo caracteriza al realizar su práctica.

Para Klaus (2012), cuando se habla de educación se habla de una práctica, de una praxis; se habla de un hacer; pero no todo hacer es una praxis. Esto significa que la praxis es una acción de llevar a cabo algo que tiene por finalidad trascender al agente mismo. Es una acción humana que reflexiona la vida misma. En otras palabras, Klaus (2012) plantea que la praxis educativa se concibe como una actividad compleja en la que un agente educativo (A), como un maestro o tutor, busca influir sobre un estudiante (B). Esta influencia está mediada por orientaciones



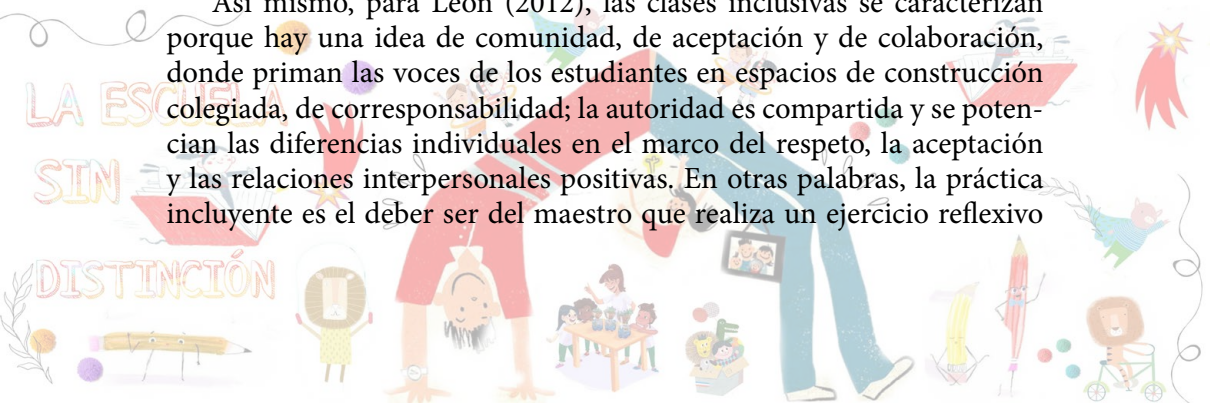
explícitas o implícitas, así como por circunstancias sociales, culturales y del entorno. El propósito final es que el estudiante se transforme, ya sea mediante la apropiación de conocimientos o a través de un cambio en su propia forma de ser.

Es importante tener en cuenta que estas condiciones de la estructura de la práctica pueden cambiar teniendo en cuenta la forma como se configuren y adquieran sentido. De igual manera, para Barragán (2012): “la *práctica pedagógica* es asumida como ese conjunto de acciones que realiza el profesor dentro del horizonte de sus actuaciones concretas, en las que se involucran concepciones de currículo, pedagogía, didáctica y, en general, esos campos constitutivos del ser maestro” (p. 20). De igual manera, para Tezanos (2015) la práctica se constituye en lo cotidiano del día a día, en la casuística, la reflexión en el proceso; es casi natural, permitiendo crear un vínculo crítico de las diferentes estructuras disciplinares que se despliegan en el saber acumulado.

Así mismo, las prácticas inclusivas para Booth y Ainscow (2002) están relacionadas con la movilización de los recursos y orquestrar el aprendizaje, aspectos que se ven reflejados en la cultura y las políticas. Las prácticas hacen referencia a promover la participación, a facilitar el aprendizaje y a minimizar las barreras.

En las prácticas pedagógicas incluyentes el maestro realiza un acto intencionado, consciente y reflexivo sobre su quehacer, planeando y gestionando escenarios de actuación pedagógica que provocan la participación y el aprendizaje. En este sentido, según Jiménez (2020) en las prácticas pedagógicas incluyentes “se parte del principio de reconocer, admitir y aceptar las diferencias humanas como algo natural para convivir en un aula diversificada que planea y gestiona respuestas didácticas, organizativas y metodológicas para garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas para todos” (p. 56).

Así mismo, para León (2012), las clases inclusivas se caracterizan porque hay una idea de comunidad, de aceptación y de colaboración, donde priman las voces de los estudiantes en espacios de construcción colegiada, de corresponsabilidad; la autoridad es compartida y se potencian las diferencias individuales en el marco del respeto, la aceptación y las relaciones interpersonales positivas. En otras palabras, la práctica incluyente es el deber ser del maestro que realiza un ejercicio reflexivo



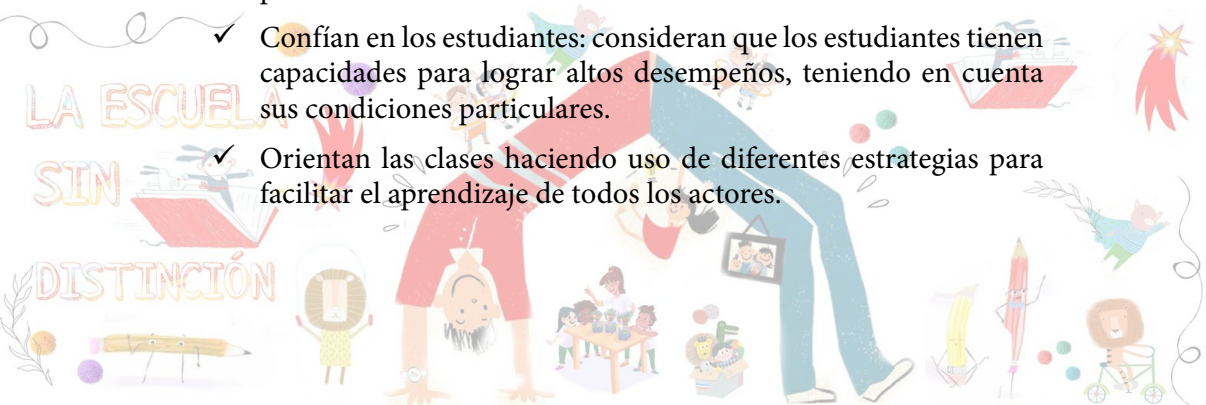
de su praxis, disponiendo diferentes formas de aprender y potenciar las particularidades, a través de un clima diversificado, participativo, colaborativo y de confianza, en el que se teje desde las experiencias y saberes de toda la comunidad educativa, generando comunidades de aprendizajes. La práctica pedagógica inclusiva trasciende el ejercicio disciplinar, para dotar de sentido y de relación todo lo que acontece en el aula y en el contexto, para experimentar nuevas posibilidades de aprender y vivir juntos. Al respecto, Márquez y Andrade (2020) plantean que las prácticas inclusivas deben entenderse en función del contexto donde se realizan; es una práctica que nunca termina y que busca minimizar la segregación y discriminación en todas las acciones, para facilitar el aprendizaje, la potenciación y la participación de todos en los diferentes contextos escolares.

### *Elementos constitutivos de la práctica*

Se manifiestan diferentes perspectivas y miradas de la práctica pedagógica, pero todas se centran en los diferentes modos de ser y hacer en la escuela por el maestro, identificándolo como el eje central que moviliza escenarios de actuación diferentes, brindando posibilidades a todos los estudiantes.

En la investigación realizada por Bain (2007, citado en Barragán, 2012), en la que se estudian las prácticas de los mejores profesores de Estados Unidos, se encuentran diferentes aspectos que deberían ser analizados en el quehacer de los docentes, entre ellos:

- ✓ **Cómo aprende el ser humano:** conocen las diferentes teorías que abordan el aprendizaje de lo humano desde las diferentes esferas del desarrollo.
- ✓ **Preparan las clases de manera singular:** parten de las particularidades y ven este escenario como un espacio para aprender a ser personas.
- ✓ **Confían en los estudiantes:** consideran que los estudiantes tienen capacidades para lograr altos desempeños, teniendo en cuenta sus condiciones particulares.
- ✓ **Orientan las clases haciendo uso de diferentes estrategias** para facilitar el aprendizaje de todos los actores.



- ✓ Se evalúan a sí mismos y a los estudiantes, como medio para cualificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Prima una educación desde lo humano. Hay una comprensión distinta de lo humano, de las disposiciones del maestro para relacionar y construir con el estudiante.

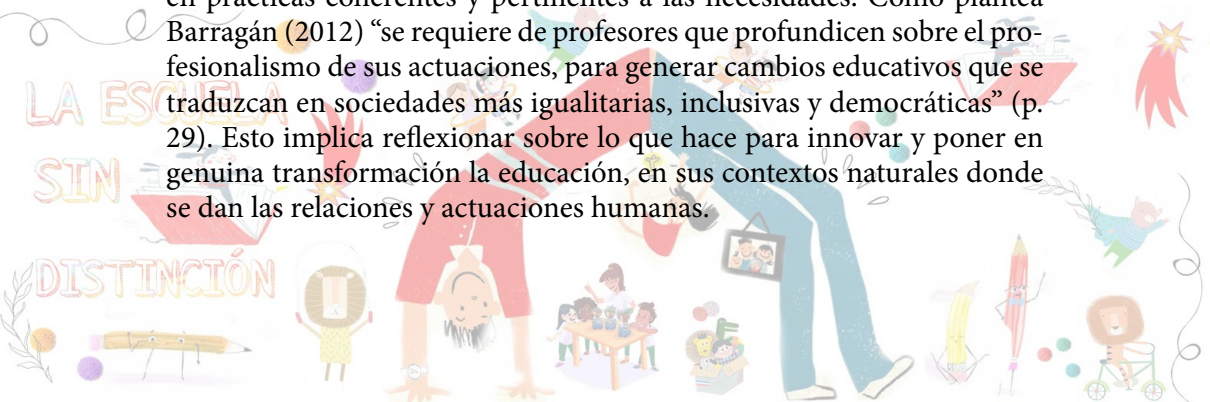
En conclusión, se puede decir que la acción pedagógica es una disposición humana donde el maestro se juega su razón de ser.

Un profesor tiene valor por la forma en que –por medio de una disposición humana singular– puede llevar a los estudiantes a aprendizajes altamente efectivos, en el que la comprensión de lo humano lleva a cuestionar el conocimiento de las disciplinas; y eso se hace por medio de la práctica pedagógica. (Barragán, 2012, p. 22)

Otro aspecto importante que sobresale en estas perspectivas de la práctica pedagógica –praxis– como hacer algo reflexivamente, ya que toma valor y tiene como finalidad algún bien dándole la categoría de valioso. En este sentido, aquello que caracteriza la práctica, *praxis*, “es que mantiene una relación constitutiva con el conocimiento práctico, la deliberación y la búsqueda del bien humano” (Carr, 2002, citado por Barragán, 2012, p. 100). Lo práctico, entonces, está relacionado con hacer cosas, pero con un horizonte reflexivo, intencionado y planeado.

Se trata de hacer consciencia que la práctica pedagógica es un acto cotidiano de la acción humana, que intenciona el actuar en la búsqueda del bien desde un horizonte reflexivo, en pro de realizar transformaciones individuales y sociales.

Esta mirada ratifica que la práctica pedagógica no puede quedarse solo en acciones técnicas que realizan los maestros, sino que deben trascender a la configuración de relación recíproca entre la teoría y la praxis para pensar en el sentido de las acciones educativas, para devenir en prácticas coherentes y pertinentes a las necesidades. Como plantea Barragán (2012) “se requiere de profesores que profundicen sobre el profesionalismo de sus actuaciones, para generar cambios educativos que se traduzcan en sociedades más igualitarias, inclusivas y democráticas” (p. 29). Esto implica reflexionar sobre lo que hace para innovar y poner en genuina transformación la educación, en sus contextos naturales donde se dan las relaciones y actuaciones humanas.



### *Los saberes del docente*

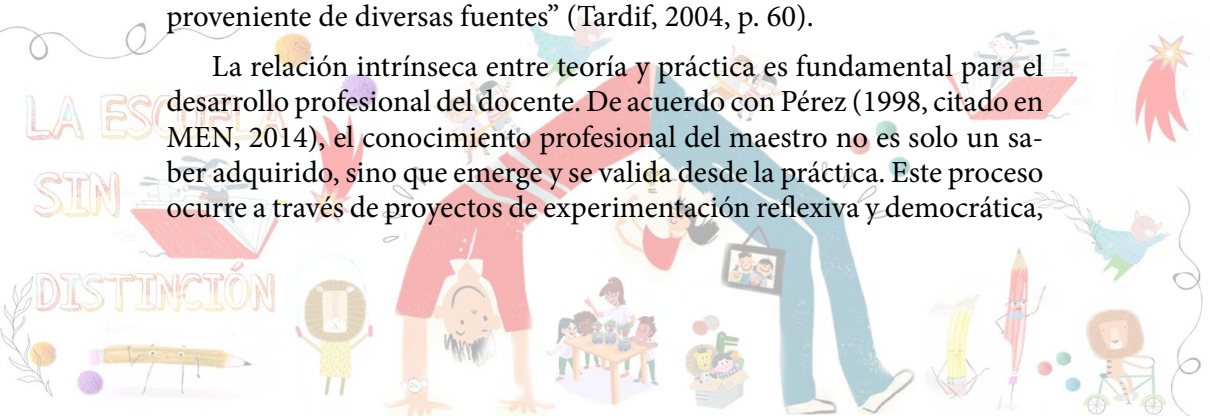
Los saberes que tiene el docente se despliegan y transmiten en la práctica pedagógica, provenientes de diferentes fuentes (disciplinarias, curriculares, profesionales, experienciales), los cuales son renovados y susceptibles de cambiar en cada espacio social, económico y cultural, en el que te relacionas. Estos son: los saberes profesionales que se adquieren en instituciones o facultades de educación, enriqueciéndose con las reflexiones pedagógicas que surgen de la práctica misma. Estos, junto a los saberes disciplinares (propios de cada campo de conocimiento) y los saberes curriculares (presentes en los programas escolares), se complementan con los saberes experienciales. Estos últimos se construyen a partir de la vivencia individual y colectiva, y se manifiestan en la capacidad de ‘saber hacer’ y ‘saber ser’. En conjunto, estas categorías conforman la base del conocimiento que cimienta la labor docente.

Se puede decir que el saber profesional del maestro está influenciado por diferentes fuentes de saber derivadas de la historia de vida familiar, social, educativa, que se articulan hacia la intención educativa del momento y reflejan una identidad personal y social del maestro.

Los saberes son propios del quehacer del maestro, de su práctica, lo que implica una capacidad del maestro para apropiarse y movilizar los saberes en las diferentes condiciones de la práctica. Tardif (2004) manifiesta que el docente ideal es el que tiene un conocimiento disciplinar y lo relaciona con la pedagogía, realizando un saber práctico que intenciona los intereses y experiencias particulares y las condiciones de la comunidad. Un saber que encierra habilidades, actitudes, aptitudes, conocimientos y competencias de los docentes.

“Los saberes profesionales de los docentes son plurales, compuestos heterogéneos; se basan en su propio ejercicio del trabajo, sus conocimientos, las manifestaciones de su saber hacer y saber ser diversificado y proveniente de diversas fuentes” (Tardif, 2004, p. 60).

La relación intrínseca entre teoría y práctica es fundamental para el desarrollo profesional del docente. De acuerdo con Pérez (1998, citado en MEN, 2014), el conocimiento profesional del maestro no es solo un saber adquirido, sino que emerge y se valida desde la práctica. Este proceso ocurre a través de proyectos de experimentación reflexiva y democrática,

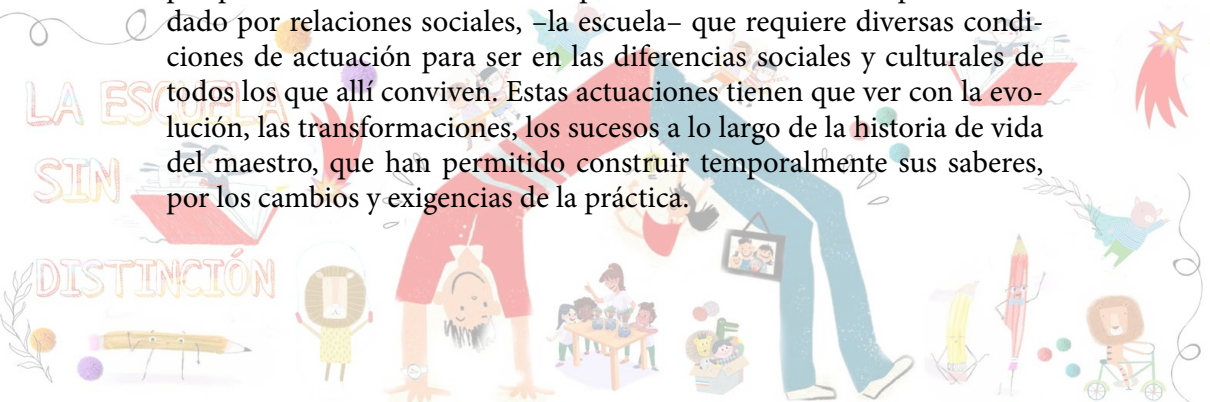


donde el docente construye y reconstruye su quehacer pedagógico. Se trata de una comprensión situacional que implica la reflexión sobre la propia experiencia y el análisis de las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el entorno educativo. En esencia, el conocimiento docente se forja en la indagación activa de su propio contexto.

El valor y el reconocimiento de un maestro se manifiestan en la forma en que ejerce su práctica pedagógica, la cual revela su verdadera vocación. Más allá de la simple aplicación de técnicas, esta práctica es una cuestión de disposición humana. Según Barragán (2012), la práctica pedagógica integra los saberes del docente y debe entenderse como un conjunto de intencionalidades que trascienden las acciones concretas, involucrando principios **éticos, morales y políticos**. Esta perspectiva se complementa con la visión de Vasco (1990), quien subraya la importancia de analizar el saber pedagógico del maestro, el cual se construye a través de la reflexión individual y dialógica sobre su propia práctica, y se evidencia en su discurso pedagógico

Los saberes docentes están relacionados con lo que le ha significado históricamente en el proceso de formación académica. Según Lortie (1975, citado en Mercado, 1991) “esos saberes se conforman tanto por referencias de compañeros o familiares maestros, cuya influencia le resultó importante, como por las prácticas que han observado realizar por otro maestro en las escuelas por las que han pasado como alumnos y como docentes” (p. 61). El saber se refleja en la práctica pedagógica cotidiana del maestro, generando diversidad de recursos de acuerdo con sus ideas y creencias para dar respuesta a las demandas del grupo.

El maestro se encuentra en interacción con otras personas lo que significa que la práctica pedagógica se da en una red de interacciones donde el elemento humano es determinante, mediado por teorías, comportamientos, maneras de ser, estilos de aprendizaje, etcétera. Desde esta perspectiva, el maestro realiza la práctica docente en un espacio social dado por relaciones sociales, –la escuela– que requiere diversas condiciones de actuación para ser en las diferencias sociales y culturales de todos los que allí conviven. Estas actuaciones tienen que ver con la evolución, las transformaciones, los sucesos a lo largo de la historia de vida del maestro, que han permitido construir temporalmente sus saberes, por los cambios y exigencias de la práctica.



Los saberes del maestro cobran sentido en la enseñanza, en la gestión de diferentes alternativas para lograr unos resultados educativos. Se parte de la premisa del trabajo con individuos que tienen condiciones particulares por su origen social, cultural, étnico y económico, los cuales generan disparidades cognitivas y afectivas, que influyen en los procesos educativos.

De igual manera, la labor docente aborda dos campos importantes: el primero, relacionado con el conocimiento y la gestión de la información por parte del maestro y la apropiación por parte del estudiante (función didáctica); el segundo hace énfasis en la apropiación y generalización del conocimiento en el estudiante. Por su parte, Perrenoud (2005) considera que “las habilidades profesionales son los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el funcionamiento de las tareas y roles del maestro” (p. 41), que se ponen en práctica en una situación.

Los conocimientos pueden ser de la siguiente tipología: los teóricos, que son aquellos que se enseñan desde las disciplinas; los científicos, presentados de forma didáctica; y los saberes prácticos, entendidos como los resultados de las experiencias cotidianas. Entre los conocimientos teóricos y los que se vinculan con el saber hacer se propone el saber en uso, que articula los distintos conocimientos en la acción.



# CAPÍTULO III

## Lo actuado





La inclusión

es un pensar y



## CAPÍTULO III

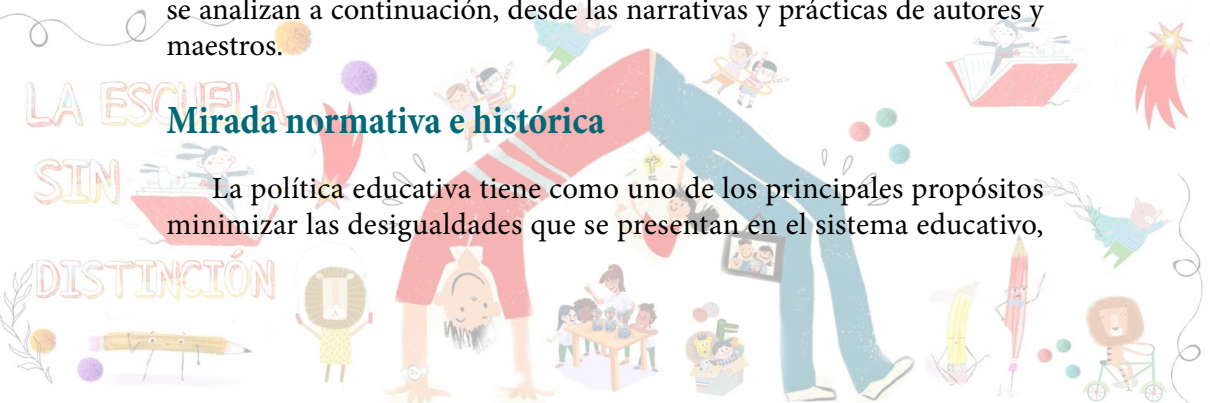
### Lo actuado

La experiencia vivida en las instituciones educativas ha permitido a los maestros la construcción y comprensión de diferentes políticas, propuestas y prácticas sobre la educación inclusiva; aspecto que les ha facilitado reconocer el recorrido que ha dejado huella en los procesos educativos y en el quehacer del maestro. Es una experiencia situada que deja ver la historia de la inclusión desde las narrativas y las prácticas de los maestros, identificando varios hitos históricos que han permeado los procesos educativos, las prácticas de los maestros y, en general, han orientado las dinámicas de la escuela. Como plantea Díaz (2006): el conocimiento situado es reflejo de la actividad de la cultura y del contexto, lo que se genera en diferentes tiempos y con diferentes miradas, teniendo en cuenta la historicidad de cada país y región.

Es así como se evidencian dos miradas de la inclusión: una mirada normativa e histórica, y otra de la escuela sin distinción; las cuales se analizan a continuación, desde las narrativas y prácticas de autores y maestros.

#### Mirada normativa e histórica

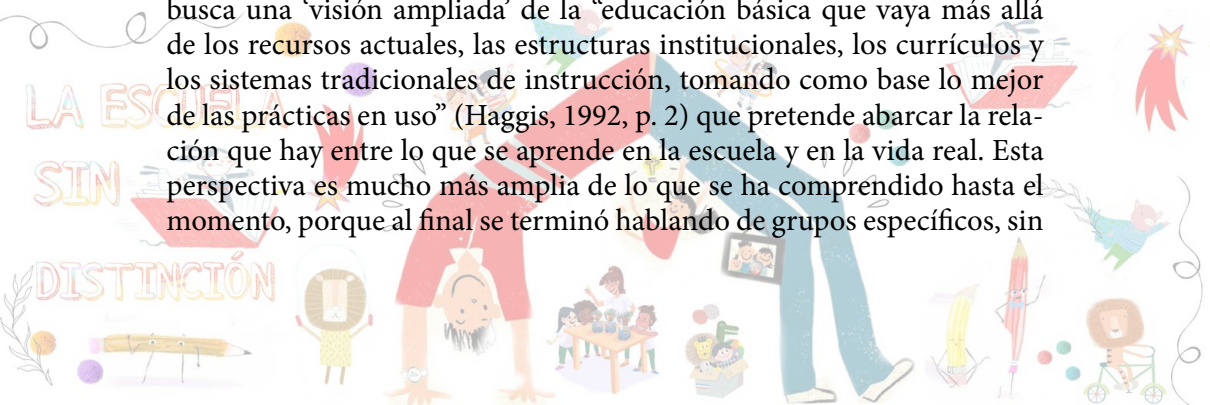
La política educativa tiene como uno de los principales propósitos minimizar las desigualdades que se presentan en el sistema educativo,



por no responder a la heterogeneidad de los estudiantes, generando prácticas homogéneas que invisibilizan la diversidad cultural, social e individual de la población. La inclusión y la exclusión son dos conceptos imbricados que han existido como procesos históricos y políticos, creando acciones de discriminación y negación del reconocimiento (Dubet 2017). En este sentido, es un desafío lograr que todos tengan una calidad en la educación, potenciando al máximo sus capacidades (Duk y Loren, 2010).

En esta perspectiva, en los últimos años se ha visto un movimiento hacia la inclusión de los estudiantes a las instituciones educativas; sin embargo, es una apuesta que ha generado muchas controversias y malestares en la comunidad, teniendo en cuenta que aún, según Florian (2008), “el énfasis es la diferencia, que impide que algunos niños estén escolarizados en centros ordinarios, lo que perpetúa la continuación de un sistema segregado de educación especial” (p. 31). Lo anterior es ratificado por los maestros: “la inclusión es la atención que se le brinda a los estudiantes que tienen alguna discapacidad, y también cómo orientamos la clase para estos estudiantes” (m35). Lo anterior se visibiliza también en las diferentes investigaciones realizadas a nivel nacional, cuando plantean que: “La educación inclusiva en Colombia, hace referencia a la atención de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, con trastornos específicos o con capacidades o talentos excepcionales (Lizarrazo, 2023, p. 161).

La educación inclusiva empieza a movilizarse a nivel mundial a través de diferentes legislaciones de numerosos organismos internacionales, entre ellos la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtiem, 1990) entre otras, que ratifican el derecho de todos los niños y niñas a una educación sin discriminación en la educación. En estas normativas legislativas se plantea la importancia de una educación para todos, que busca una ‘visión ampliada’ de la “educación básica que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los currículos y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso” (Haggis, 1992, p. 2) que pretende abarcar la relación que hay entre lo que se aprende en la escuela y en la vida real. Esta perspectiva es mucho más amplia de lo que se ha comprendido hasta el momento, porque al final se terminó hablando de grupos específicos, sin

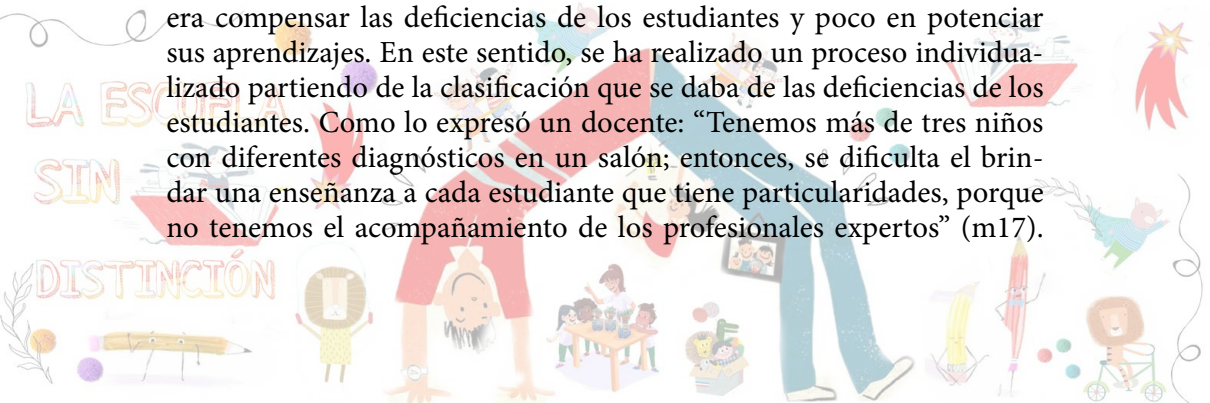


comprender la finalidad de la expresión de una educación para todos. Como plantea López (2011) las contradicciones que se dan en las normativas, respecto a la educación para todos, es la principal barrera que obstaculiza la creación de una escuela inclusiva, en tanto se habla de una educación para unas personas particulares.

Las normativas han facilitado el tránsito y avance hacia el cambio de paradigma de la normalización y la diferenciación social, para movilizar aspectos relacionados con las teorías y las prácticas educativas, que trasciendan la marcada historia de las acciones excluyentes y discriminatorias, referidas a unos grupos particulares, a un ser humano visto desde el déficit y la carencia, retando y desafiando el statu quo que ha estado instaurado por muchos años, exigiendo un cambio para lograr nuevas formas de pensar y actuar.

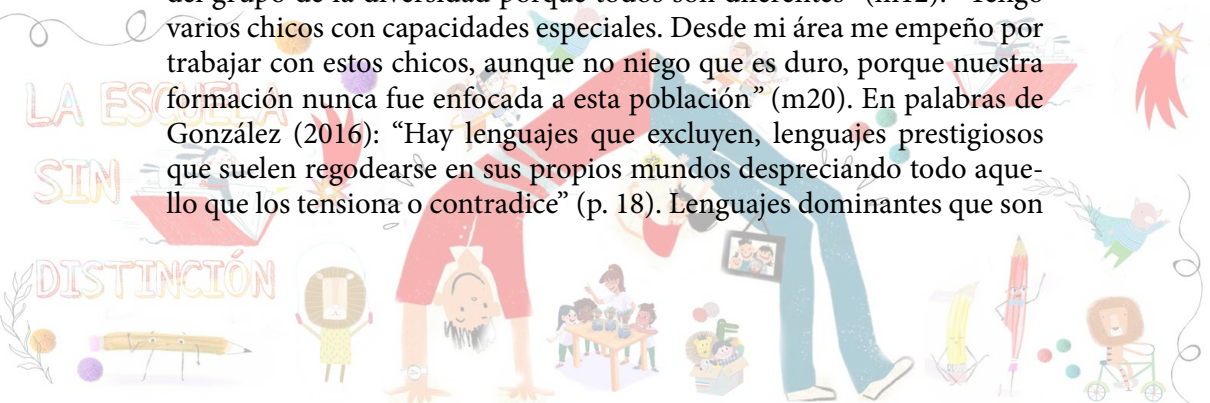
Inicialmente, se logra trascender de la exclusión a la integración, permitiendo que todos los estudiantes con algunas condiciones particulares pudieran ingresar a las instituciones educativas. Pero, la cuestión va mucho más allá del solo el ingreso de los estudiantes; tiene que ver con aspectos relacionados con la historia de la educación especial, centrada en un modelo individualizado y del déficit, reflejada en una enseñanza especial; aspectos que, en nuestro país y en algunos de países de Latinoamérica, siguen marcados en las normativas y propuestas que hoy se trabajan supuestamente en el marco de la 'inclusión'.

Sin embargo, es importante reconocer que el enfoque ha ido cambiando debido a los movimientos sociales y normativos que se generaron a favor de las personas con discapacidad, aspecto que facilitó centrar la atención en diferentes acciones y recursos que permitieron el ingreso a las instituciones educativas. Pero, la idea que se gestó fue que la educación de esta población solo era responsabilidad de los profesionales especializados (fonoaudiólogos, educadores especiales, terapeutas ocupacionales, entre otros), centrados en un enfoque remedial, donde la preocupación era compensar las deficiencias de los estudiantes y poco en potenciar sus aprendizajes. En este sentido, se ha realizado un proceso individualizado partiendo de la clasificación que se daba de las deficiencias de los estudiantes. Como lo expresó un docente: "Tenemos más de tres niños con diferentes diagnósticos en un salón; entonces, se dificulta el brindar una enseñanza a cada estudiante que tiene particularidades, porque no tenemos el acompañamiento de los profesionales expertos" (m17).



A nivel curricular y pedagógico, en las instituciones educativas se han realizado ajustes en las estrategias de enseñanza y en la evaluación, a través de proyectos personalizados, omisión de algunas asignaturas, hasta crear planes de estudios individualizados, asistencias parciales y mixtas de los estudiantes a las escuelas por tiempos determinados por los docentes, entre otras. Sin embargo, se hacía mayor énfasis en la integración física y social de los estudiantes, con poca participación e implicación de toda la comunidad educativa y social, dejando la responsabilidad de la educación de la población de personas en situación de discapacidad en los profesionales especializados en estas áreas; situación que generaba malestar entre los maestros, ya que manifestaban no estar preparados para tener esta población en el aula, atendiéndolos solo porque les tocaba, según la norma. Así lo narraban los maestros: “hay niños con varios diagnósticos y diferentes dificultades. Para trabajar con ellos, desde sus capacidades, se necesitan manos y profesionales aptos que permitan una mejor adaptación en el contexto” (m42). “Para nosotros, como docentes, es complicado porque en muchas ocasiones no contamos con las herramientas profesionales ni las condiciones para suplir las necesidades de todos los estudiantes y en especial los de inclusión” (m15).

Por otro lado, el lenguaje también es reflejo de las comprensiones y las prácticas de exclusión y segregación que los maestros tienen en relación con la inclusión, a través de calificativos que utilizan y que limitan la mirada y la comprensión de la inclusión como una apuesta solo para un grupo particular de estudiantes, “los incluidos”, “los diversos”, “los del programa de inclusión”, “los con capacidades diferentes”. Así lo narran los siguientes maestros: “tenemos niños con algunas dificultades dentro y fuera de la institución; todos saben que tienen niños diferentes, pero también tenemos niños categorizados a los cuales se les debe dar una formación diferente, porque hay niños autistas a los que no les podemos decir que no; ellos están en el proceso de inclusión y está dentro del grupo de la diversidad porque todos son diferentes” (m12). “Tengo varios chicos con capacidades especiales. Desde mi área me empeño por trabajar con estos chicos, aunque no niego que es duro, porque nuestra formación nunca fue enfocada a esta población” (m20). En palabras de González (2016): “Hay lenguajes que excluyen, lenguajes prestigiosos que suelen regodearse en sus propios mundos despreciando todo aquello que los tensiona o contradice” (p. 18). Lenguajes dominantes que son

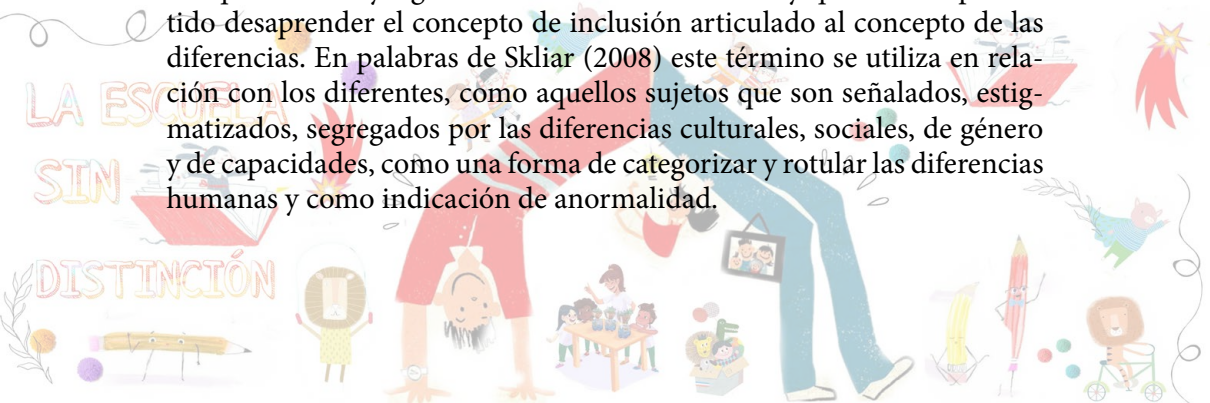


muestra de las comprensiones de los maestros y que confirman la mirada fraccionada que tienen de la educación inclusiva, lenguajes imprecisos, que, como afirma Slee (2012) a través de las palabras como instrumento de poder definen el mundo y lo recrean; el lenguaje puede movilizar el cambio. Cambio que hace falta seguir trabajando en los maestros para lograr una comprensión más amplia de la inclusión.

En este recorrido hacia la educación inclusiva han jugado un gran papel las leyes y las normas en los diferentes países, pero se han enfocado en unos grupos específicos, lo que nos corrobora que no basta con crear y ajustar leyes; se necesita acompañar los procesos de formación para comprender e interpretar de una manera más amplia la ley en relación con sus contextos. Si bien estas han permitido el acceso de todos los estudiantes al contexto escolar, aún falta mayor comprensión sobre el tema, especialmente por parte del maestro para facilitar el tránsito de todos los estudiantes en el proceso escolar.

De acuerdo con Calvo y Verdugo (2012), la implementación de la inclusión no debe limitarse a la teoría, las leyes o las declaraciones programáticas. Es imperativo que familiares, docentes, instituciones y administraciones impulsen un análisis autocrítico de los resultados obtenidos hasta ahora. Solo a través de esta evaluación constante se podrá potenciar y avanzar de manera significativa hacia una inclusión escolar, social y laboral efectiva. Es un proceso sistémico en colaboración con los diferentes actores de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, Parrilla (2002) manifiesta que estos cambios han generado más un proceso de adición (nuevos alumnos antes excluidos, nuevos perfiles profesionales) que de verdaderos cambios de los procesos educativos, en el que se busca la participación colectiva como objetivo primordial de la inclusión y no solo la presencia de cualquier alumno en la escuela. Estas posturas nos invitan a trascender las prácticas que hasta hoy siguen colonizando las escuelas y que no han permitido desaprender el concepto de inclusión articulado al concepto de las diferencias. En palabras de Skliar (2008) este término se utiliza en relación con los diferentes, como aquellos sujetos que son señalados, estigmatizados, segregados por las diferencias culturales, sociales, de género y de capacidades, como una forma de categorizar y rotular las diferencias humanas y como indicación de anormalidad.

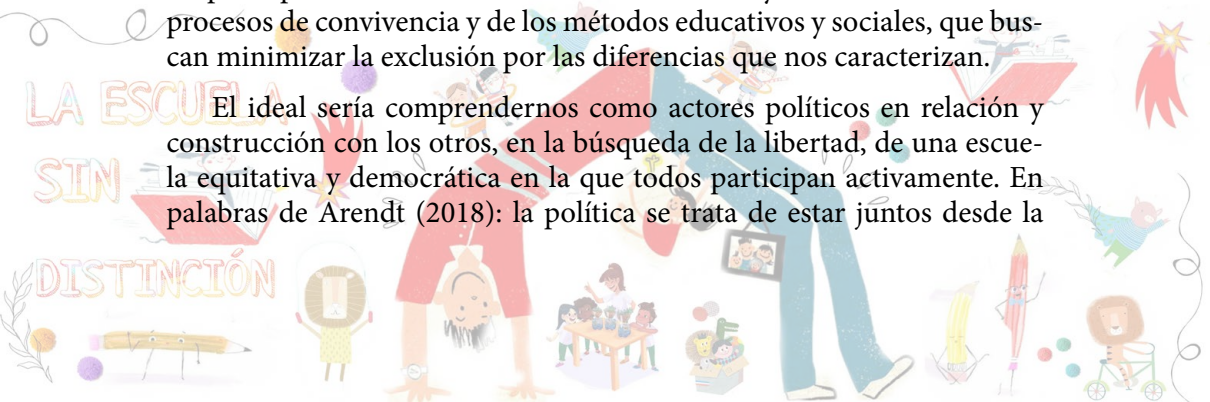


Esta mirada que tiene las políticas centradas en la normalidad de unos grupos específicos ha generado dos aspectos:

- ✓ Movilizar programas y proyectos en pro del ingreso de los estudiantes al sistema educativo regular, aspecto que en la mayoría de los centros y regiones se ha logrado. Sin embargo, es importante ir más allá de eso y trascender la presencia de los estudiantes para centrarnos en la existencia como aspecto fundamental de los procesos educativos: el sujeto.
- ✓ Generó un sesgo en la mirada del maestro, en cuanto a la comprensión de la educación inclusiva. Es una mirada parcial, hacia afuera; porque solo comprende la inclusión como la atención especial para unos grupos diferenciados, especialmente aquellos con discapacidad. Se hace énfasis en una mirada externa que clasifica y se centra en los “otros” no en el nos-otros, lo que hace que el maestro se encuentre en un tránsito ambiguo entre lo que comprende por inclusión, relacionado con lo que dice la norma y lo que hace en la práctica, en lo cotidiano del aula.

En conclusión, esta perspectiva de la inclusión, desde varios maestros, se ha limitado a las acciones derivadas de la política y sus planteamientos, como eje de la política educativa, avanzando en el reconocimiento jurídico a través de las diferentes normas, leyes y decretos; pero sigue con una mirada hacia fuera, porque siempre se hace referencia a los otros, a los extraños que son externos a nosotros; es algo lejano que no me implica. La visión e interpretación de la norma ha limitado la comprensión del concepto y las prácticas y actuaciones de los maestros y en general de la comunidad educativa; se ha focalizado solo en el *hacer* como respuesta a lo planteado en las normativas, pero sin reflexionar la verdadera intención de la política, sintiéndonos sujetos aislados de ella y sin realizar una educación situada a las necesidades del contexto y como un principio centrado en los derechos humanos y en el deber ser de los procesos de convivencia y de los métodos educativos y sociales, que buscan minimizar la exclusión por las diferencias que nos caracterizan.

El ideal sería comprendernos como actores políticos en relación y construcción con los otros, en la búsqueda de la libertad, de una escuela equitativa y democrática en la que todos participan activamente. En palabras de Arendt (2018): la política se trata de estar juntos desde la



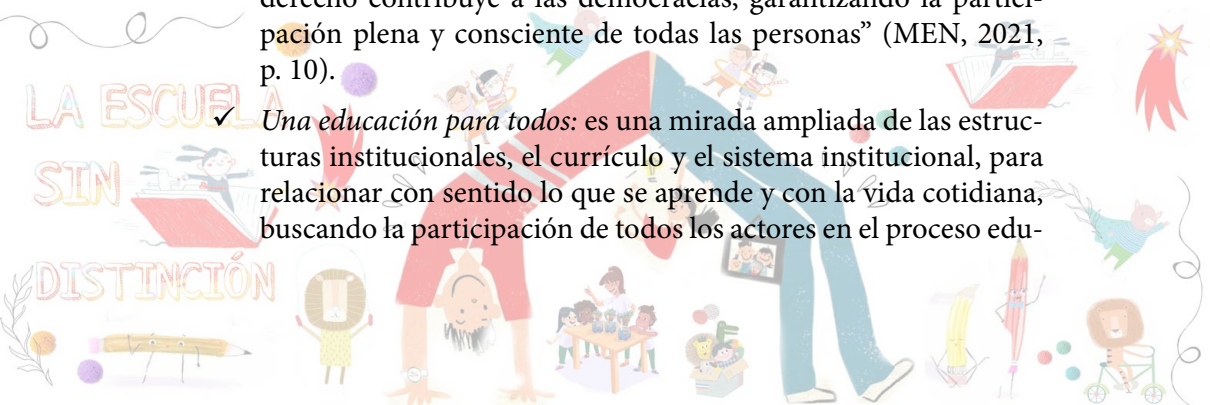
pluralidad, los unos con los otros, en relación y con perspectiva crítica. Un maestro manifiesta: “gracias a la normatividad, estos procesos educativos pueden fluir con mayor pertinencia” (m31). Por tal motivo, González (2016) plantea que no es asunto jurídico; es responsabilidad de la educación y de cómo esta aporta a la educación de los sujetos en relación a incluirse para poder incluir.

## Mirada de la escuela sin distinción

De acuerdo con Touraine (2000), la escuela es un entorno donde los individuos coexisten como seres humanos. En este contexto, es indispensable generar espacios para el encuentro y la conversación que permitan percibir y reconocer al ‘Otro’. Este proceso dialógico es la base para edificar un lenguaje compartido y una vida colectiva. Desde los maestros, la escuela sin distinción es “brindar espacios que mejoren la convivencia de todos, a través del reconocimiento de nuestras singularidades” (m36); “es crear un ambiente en el aula donde todos se sientan valorados y aceptados, para construir juntos” (m43). Para lograrlo, la educación debe acoger, potenciar, acompañar y no invisibilizar.

Por lo tanto, la escuela sin distinción se centra en:

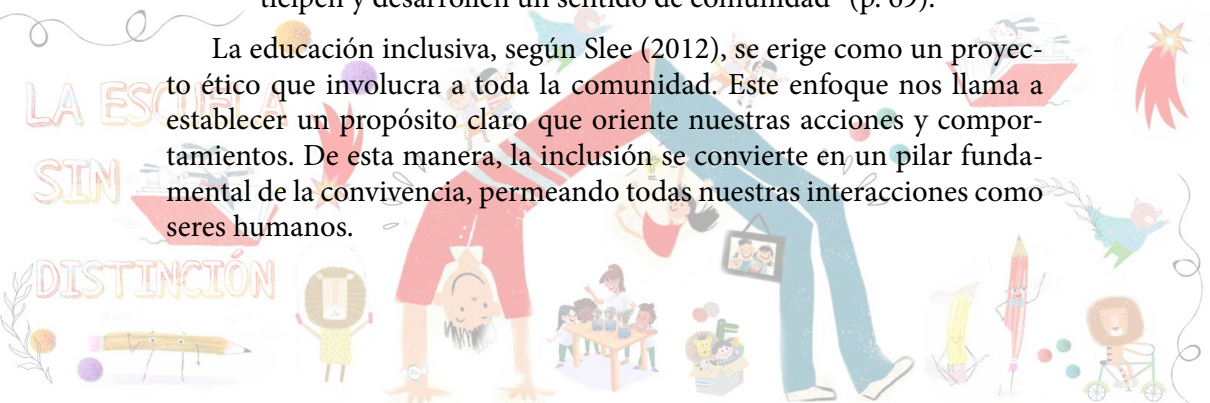
- ✓ *Una perspectiva de derecho:* partiendo de la premisa que todas las personas somos diferentes y en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), busca el reconocimiento de la dignidad humana y de los derechos, planteando que: “Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (p. 2). En este sentido, “la educación como derecho contribuye a las democracias, garantizando la participación plena y consciente de todas las personas” (MEN, 2021, p. 10).
- ✓ *Una educación para todos:* es una mirada ampliada de las estructuras institucionales, el currículo y el sistema institucional, para relacionar con sentido lo que se aprende y con la vida cotidiana, buscando la participación de todos los actores en el proceso edu-



cativo, creando sinergias para responder a los requerimientos de la Agenda 2030, en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, que busca eliminar las disparidades a través de una educación inclusiva, que garantice el acceso igualitario de toda la población, de una manera equitativa y de calidad para facilitar el aprendizaje durante toda la vida.

- ✓ *El valor de las diferencias:* reconoce las diferencias como valor y oportunidad para gestar escenarios enriquecidos que potencien la enseñanza. “Favorece el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias, de colaboración y solidaridad, que son la base para aprender a vivir juntos y para la construcción de sociedades más justas y democráticas” (León, 2012, p. 27).
- ✓ *Es un proceso:* la educación inclusiva muestra diferentes matices de comprensión, desde la experiencia que acontece en el día a día, en el que se realizan cambios permanentes; no es algo determinado, fijo, lo que lleva a los maestros a reinventarse continuamente en su quehacer. Para la Unesco (2020) es un paso a paso que busca alcanzar la inclusión social, partiendo de la creencia que cada persona soberanamente de su origen, capacidad e identidad, debe ser valorada y respetada por la diversidad que le caracteriza.
- ✓ *Un movimiento de comunidades de aprendizaje:* es sistémico, vincula a todos los actores y está relacionado con lo que ocurre más allá de la escuela (social, cultural, económico, territorial) que condiciona los procesos educativos. Se parte de una escuela que se potencia como comunidad de aprendizaje. En palabras de León (2012): “como una comunidad en la que los miembros: director, profesorado, padres y alumnado debaten, reflexionan y trabajan conjuntamente para mejorar y alcanzar el principal objetivo que es conseguir que todos los alumnos aprendan, participen y desarrollen un sentido de comunidad” (p. 69).

La educación inclusiva, según Slee (2012), se erige como un proyecto ético que involucra a toda la comunidad. Este enfoque nos llama a establecer un propósito claro que oriente nuestras acciones y comportamientos. De esta manera, la inclusión se convierte en un pilar fundamental de la convivencia, permeando todas nuestras interacciones como seres humanos.



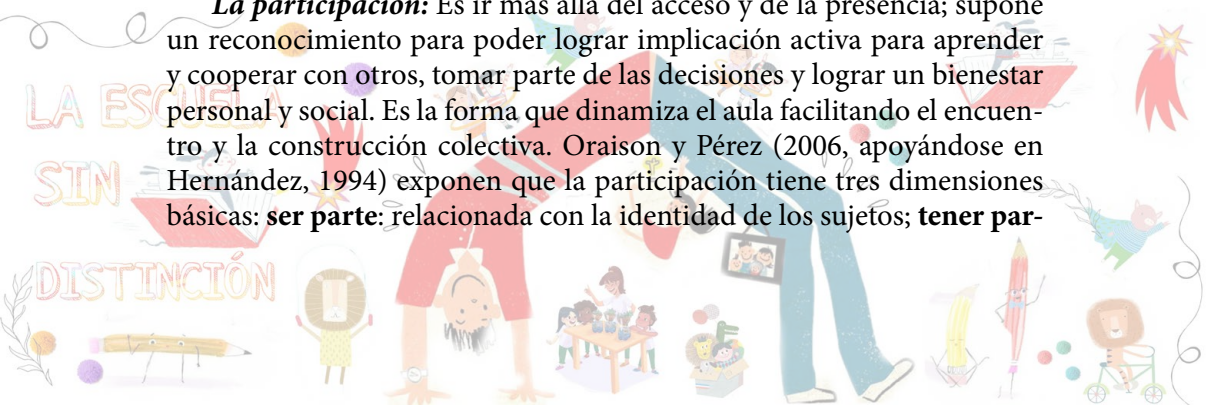
La escuela se concibe como una institución social fundamental, un espacio donde la vida comunitaria y democrática sirve de cimiento para la educación. En este sentido, Díaz (2006), basándose en la filosofía de Dewey, afirma que “la escuela es un proceso vital de cooperación y participación democrática” (p. 3). Por lo tanto, se le atribuye la capacidad de abordar y resolver problemas sociales como la violencia, la exclusión y la discriminación, una idea que también respalda Dussel (2000).

Este enfoque nos invita a reflexionar sobre una educación situada que transforme la dinámica cotidiana del aula. Se trata de un modelo educativo que, a través de la enseñanza, crea un espacio de posibilidad para que los actores construyan conocimiento disciplinar y experiencial (Jaramillo et al., 2017). Esta visión de la escuela, como un escenario de relación y encuentro, es reforzada por Levinas (2015), quien la define no como un lugar de imposición de saberes, sino como un momento de proximidad en el que se construye colectivamente.

Por otro lado, para Echeita (2020) el maestro, en su trabajo pedagógico, tiene varias dimensiones que influyen y guían la gestión del aula inclusiva y que constantemente se encuentran en tensión porque no se realiza un trabajo equilibrado entre estas, abordando cada una de manera aislada y desde las comprensiones tradicionales que han homogenizado el aula y la mirada del sujeto. Como dimensiones primordiales están la presencia, la participación y el aprendizaje; pero, hace falta otra dimensión que no podemos omitir en la escuela sin distinción: los *sujetos* como actores fundamentales sobre los que se actúa y gira este proceso, como un ejercicio sistémico en el que todos participan y se implican más allá de la escuela.

**La presencia:** Se refiere a los espacios educativos y a las diferentes actividades curriculares y extracurriculares que se realizan.

**La participación:** Es ir más allá del acceso y de la presencia; supone un reconocimiento para poder lograr implicación activa para aprender y cooperar con otros, tomar parte de las decisiones y lograr un bienestar personal y social. Es la forma que dinamiza el aula facilitando el encuentro y la construcción colectiva. Oraison y Pérez (2006, apoyándose en Hernández, 1994) exponen que la participación tiene tres dimensiones básicas: **ser parte:** relacionada con la identidad de los sujetos; **tener par-**



**te:** son los propios deberes y derechos; y el **tomar parte**, que tiene que ver con el logro de las acciones concretas.

**El aprendizaje:** hace referencia al avance escolar de los estudiantes en las diferentes áreas y el progreso de sí mismo con relación al desarrollo de las competencias.

**Los sujetos:** son todos los actores que participan y se implican en el contexto educativo (los maestros, los estudiantes, los padres de familia, la comunidad). Son quienes están en capacidad de modificar su contexto en relación consigo mismos y con los otros.

El análisis crítico de estas dimensiones puede ser el paso para lograr la escuela sin distinción, en la que la educación desde los diferentes componentes brinda a cada uno de los actores lo que les falta, lo que necesitan y lo que requieren, para visibilizar una escuela con mayor equidad y justicia social, que trascienda el igualitarismo. Como plantea Echeita (2017) se trata de “transformar los sistemas educativos para que TODO el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto a ese todos, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de todos los sistemas educativos” (p. 18). Una perspectiva que va más allá de la escuela, como lo narra un maestro: “el poder está en hacer escuelas para todos, que no sean por separado como antes, sino que todos tengan las mismas posibilidades para aprender y convivir juntos” (m42). En otras palabras, y como lo dice Betancur (2016), la inclusión es el reconocimiento la diversidad, desde los diferentes contratos sociales que establecen los actores, en el marco del reconocimiento y la aceptación de las particularidades.

Asimismo, son muchos los autores que hablan sobre la inclusión y algunos la definen desde una mirada de la normalización, y otros desde un conjunto de actuaciones que buscan transformar los contextos sociales y educativos, potenciando la diversidad de los actores, a través de la inclusión como posibilidad para lograr una escuela sin distinción.



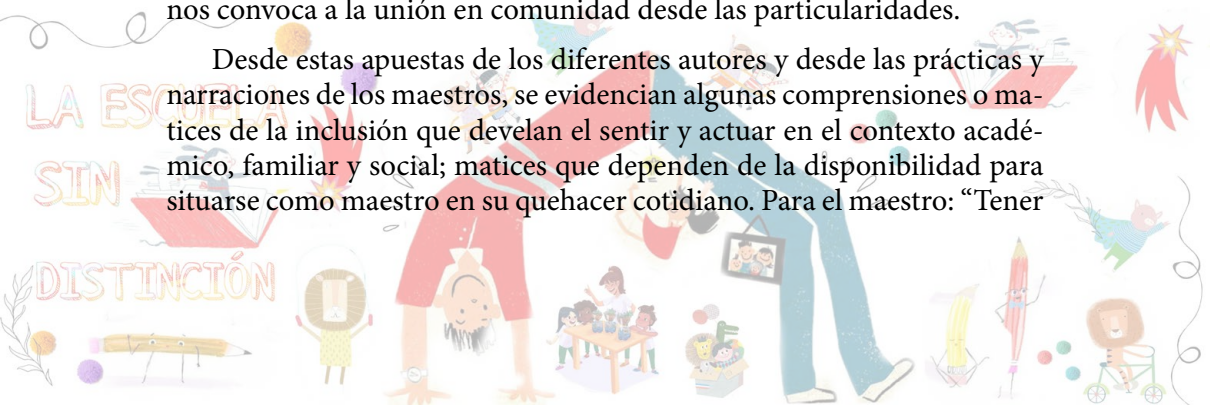


la creación de un sistema educativo genuinamente ‘inclusivo’ se lograra cuando las escuelas incrementen su capacidad inclusiva, evidenciado en una educación de mayor calidad para todos. Se enfatiza, además, que la estrategia más eficaz para combatir la discriminación se da en crear comunidades acogedoras que impulsen la efectividad y eficiencia del sistema educativo. Esta perspectiva va más allá del mero concepto de normalización, resaltando activamente la participación de todos en los espacios de convivencia.

Dentro de este marco, es relevante abordar la inclusión como un proceso orientado a generar transformaciones en los ámbitos educativo y social, con el fin de reducir los impedimentos que dificultan una educación universal sin exclusiones. Se configura como una cultura que impregna la práctica pedagógica de manera participativa para lograr la transformación de la educación y la sociedad. Por consiguiente, para construir un sistema educativo inclusivo es crucial enfocar la atención en el desarrollo máximo de cada estudiante y, de manera general, en toda la comunidad educativa, considerando sus particularidades, como señala Escarbajal (2011). Este empeño no es sencillo (Echeita, 2011, citado por Maia et al., 2015), pues desafía las interacciones humanas, requiere gestionar recursos y desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras que integren las vivencias y conocimientos de la comunidad y su entorno. Se presenta como un asunto complejo y lleno de dilemas.

Para los maestros “la educación siempre debe ser incluyente; es un proceso connatural a la convivencia del aula y en los que no debe haber ningún tipo de distinción” (m8). Es un espacio más humano, donde se convive y se identifica la capacidad, se reconoce, se ayuda y se acompaña. Es la oportunidad de ver con otro lente un mundo de particularidades y de capacidades. En este sentido, y como lo plantea una maestra: “la inclusión tiene que ver con que todos estemos involucrados, que caminemos hacia el mismo objetivo en diferentes direcciones” (m27) lo que nos convoca a la unión en comunidad desde las particularidades.

Desde estas apuestas de los diferentes autores y desde las prácticas y narraciones de los maestros, se evidencian algunas comprensiones o matices de la inclusión que develan el sentir y actuar en el contexto académico, familiar y social; matices que dependen de la disponibilidad para situarse como maestro en su quehacer cotidiano. Para el maestro: “Tener



presentes las diferentes miradas de la inclusión y ver cómo influyen en el mundo escolar, permite hacer visible la práctica del maestro como verdaderos laboratorios de inclusión, siendo referentes en la convivencia, para dar una oportuna atención a todos los estudiantes” (m32).

## Matices de la inclusión: una mirada desde diferentes lentes

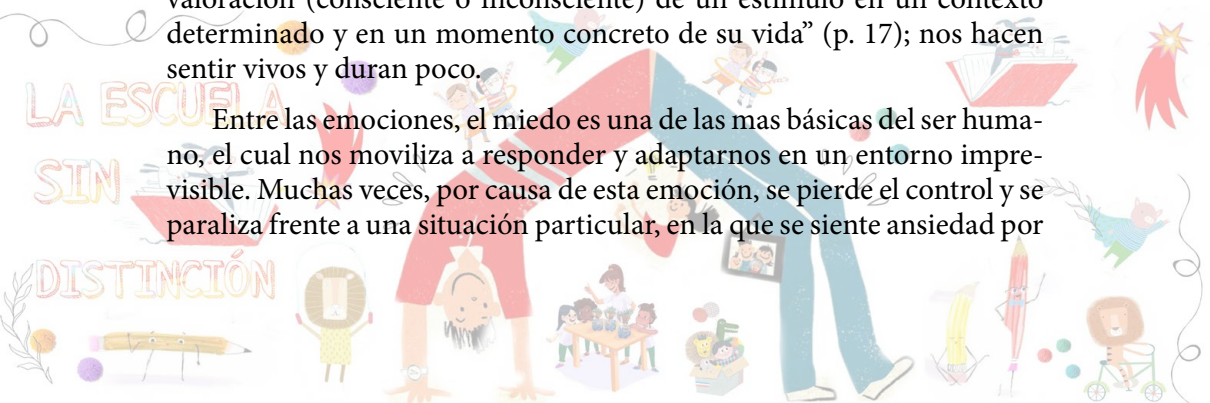
El sentir y el actuar del maestro develan diferentes matices de la inclusión, en los que se ve lo oscuro, lo claro y lo colorido, miradas desde diferentes lentes que muestran un proceso que se da de manera propia y particular en cada contexto; es un proceso que no termina y no un estado. En palabras de Martínez y Gómez (2013): “La inclusión entiende también dichos procesos como necesariamente inacabados, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio” (p. 17). Ello implica un compromiso y participación activa en la reflexión crítica y propositiva para facilitar el aprendizaje y la participación, buscando diferentes alternativas que, como dice Arnaiz (2012, citada por Martínez y Gómez, 2013) Para lograr una escuela para todos, un centro educativo inclusivo debe buscar activamente soluciones para eliminar situaciones de exclusión. Su meta es crear un entorno en el que cada miembro de la comunidad educativa se sienta incluido y valorado.

### *Lo oscuro de la inclusión*

Lo oscuro de la inclusión está relacionado con los pensamientos y sentimientos que forman parte de cada uno, como seres humanos. Son emociones que nos llevan a ser más personas y a sentir y actuar dependiendo de nuestras comprensiones.

Las emociones, según Cotrufo y Ureña (2018) “son un conjunto de cambios fisiológicos, cognitivos, subjetivos y motores que nacen de la valoración (consciente o inconsciente) de un estímulo en un contexto determinado y en un momento concreto de su vida” (p. 17); nos hacen sentir vivos y duran poco.

Entre las emociones, el miedo es una de las más básicas del ser humano, el cual nos moviliza a responder y adaptarnos en un entorno imprevisible. Muchas veces, por causa de esta emoción, se pierde el control y se paraliza frente a una situación particular, en la que se siente ansiedad por



la amenaza a lo desconocido. En el contexto escolar, los maestros no son ajenos a sentir miedo en las relaciones que construyen, y por los diferentes factores que influyen en su quehacer docente, generando momentos oscuros que impiden actuar de manera innovadora y espontánea.

Desde las voces de los maestros, lo oscuro de la inclusión está relacionado con los miedos que sentimos y que aún siguen generando resistencia en la mayoría de los maestros, a través de prácticas homogéneas y lineales, por la clasificación que se hace de los estudiantes por sus características, por su forma de pensar, por sus tradiciones o creencias. En este sentido, los miedos se identificaron desde el ser, el saber y el hacer del maestro, los cuales influyen en la planeación, desarrollo y actuación de sus acciones, aspecto que plantea Pérez (2011) cuando dice que el buen desempeño del maestro se logra cuando tiene un equilibrio en la aplicación de los tres criterios de desempeño: el saber ser, saber hacer y saber conocer. El saber ser está relacionado con las capacidades emocionales de las personas. Por otro lado, el saber incluye los diferentes conocimientos teóricos y prácticos; y el saber hacer implica resolver problemas, perfeccionar las destrezas y actitudes.

Según Pérez (2011), la habilidad de ‘saber hacer’ es una competencia indispensable que se basa en el conocimiento teórico. La aplicación de este saber implica la tercera función intelectual más relevante: la capacidad de traducir conceptos abstractos en acciones concretas. Por lo tanto, el saber hacer es la evidencia de que existe una coherencia efectiva entre el conocimiento declarado y la práctica real.

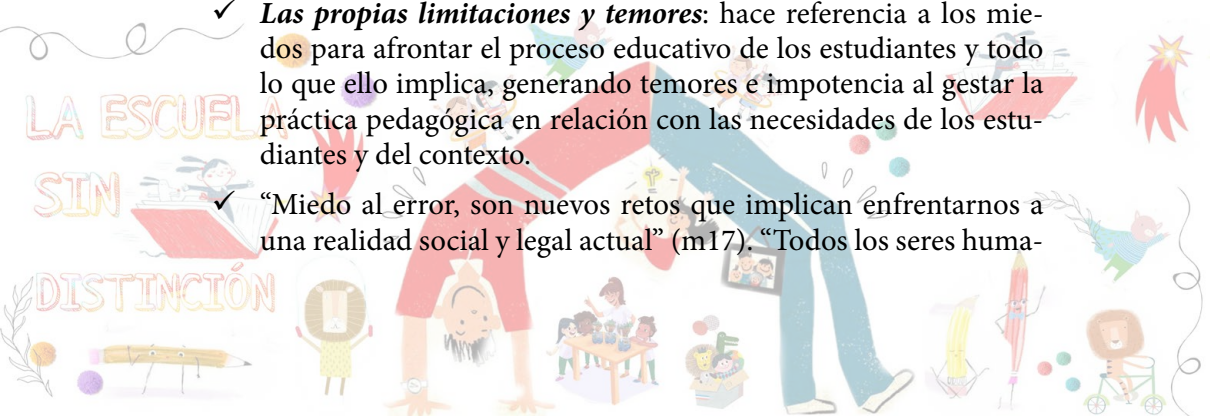
A continuación, se detallan y contrastan los miedos del maestro.

Los miedos del maestro, miedos que se relatan desde el Ser, el Saber y el Hacer:

### *Los miedos desde el SER*

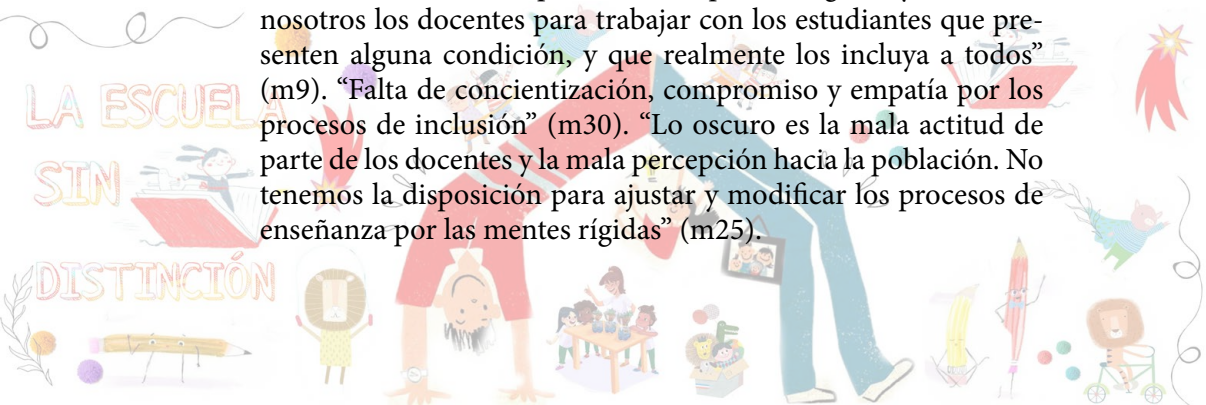
✓ **Las propias limitaciones y temores:** hace referencia a los miedos para afrontar el proceso educativo de los estudiantes y todo lo que ello implica, generando temores e impotencia al gestar la práctica pedagógica en relación con las necesidades de los estudiantes y del contexto.

✓ “Miedo al error, son nuevos retos que implican enfrentarnos a una realidad social y legal actual” (m17). “Todos los seres huma-



nos tendemos a negarnos en la realización de una actividad de la cual no conocemos; es una manera de activar nuestra defensa en beneficio propio por el miedo producido al fracaso. La inclusión es una de esas circunstancias que nos retan, nos llevan a buscar salidas para dar soluciones” (m8). “Lo oscuro de la inclusión es no realizar las acciones necesarias que se necesitan para cumplir con los acuerdos mínimos de atención, respeto, socialización, empatía, motivación; criterios que permiten vencer las barreras entre un estudiante y el docente” (m29). “Los miedos de la inclusión, es no poder cumplir con nuestras propias expectativas lo que queremos lograr con nuestros niños y lo que ellos y todos a su alrededor esperan de nosotros” (m10).

- ✓ **Prejuicios y paradigmas:** son todas aquellas concepciones que se han construido a través de la experiencia y que influyen en el actuar cotidiano, generando actitudes y temores aprendidos frente a los otros. “Las barreras a las que la humanidad debe enfrentarse en cuanto a si deben o no incluirme en un contexto; son la forma de pensar y de proceder” (m30). “La falta de empatía de muchos de los integrantes de la comunidad educativa respecto al proceso de inclusión” (m35). “Existen estereotipos y prejuicios que obstaculizan la verdadera inclusión y la aceptación de la diversidad” (m42). “Los paradigmas que van de generación en generación no nos permiten creer que todos tenemos diferentes posibilidades para acceder a lo que nos ofrece la vida diaria” (m33). “El desconocimiento del tema y las actitudes negativas que tenemos aprendidas” (m28).
- ✓ **Interés y disposición:** es el poco compromiso y actitud que muestran los maestros para ser en la diversidad de los estudiantes, a través de prácticas diversificadas.
- ✓ “La falta de interés, disposición, compromiso, ganas y actitud de nosotros los docentes para trabajar con los estudiantes que presenten alguna condición, y que realmente los incluya a todos” (m9). “Falta de concientización, compromiso y empatía por los procesos de inclusión” (m30). “Lo oscuro es la mala actitud de parte de los docentes y la mala percepción hacia la población. No tenemos la disposición para ajustar y modificar los procesos de enseñanza por las mentes rígidas” (m25).

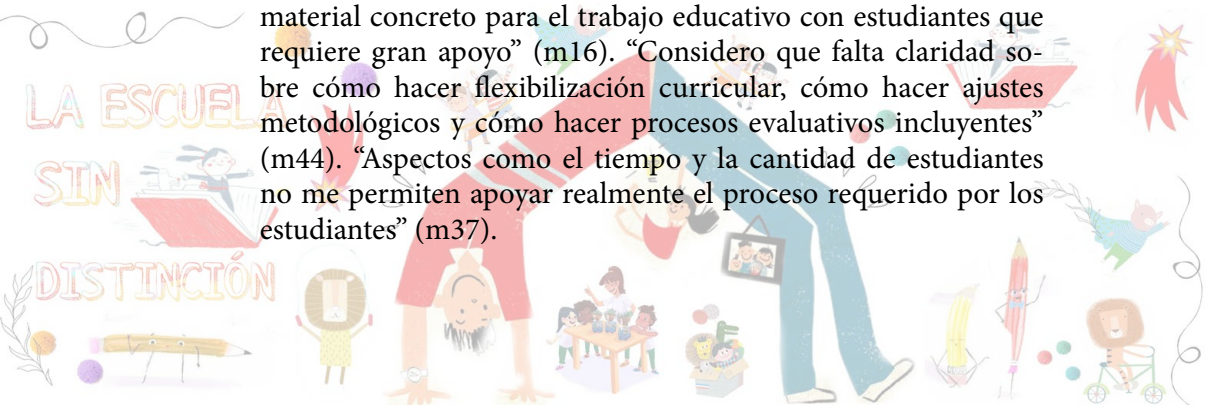


### Los miedos desde el SABER

- ✓ **En el significado:** la comprensión de los maestros sobre la inclusión es fragmentada, normalizando el concepto a grupos particulares; aspecto que ha permitido realizar prácticas limitadas, dejando de lado las condiciones particulares de toda la población.
- ✓ “El lado oscuro de la inclusión es no saber el significado que hay dentro de la misma palabra” (m25). “Los miedos que como docente presento frente a la inclusión están referidos con el desconocimiento conceptual que se tiene en esta área” (m28). “Las principales barreras son de pensamiento y visión frente a lo que se sale de la “normalidad” (m43). “Que definitivamente continuamos confundiendo inclusión con integración. Mi miedo más grande es hacer parte del esquema tradicional frente a esto” (m17).
- ✓ **En la capacitación:** poca cualificación sobre el tema de inclusión, lo que dificulta la realización de las prácticas y políticas coherentes a las necesidades reales de toda la población, realizando solo actividades aisladas para una población específica y dejando el resto por fuera de ellas. “Considero el tema de la inclusión algo complejo, en cuanto a las pocas herramientas de formación que se dan al docente para asumir gran responsabilidad” (m27). “El principal miedo es la falta de formación en atención diversa y métodos inclusivos” (m5). “Lo oscuro es la poca capacitación docente en la inclusión y atención a todos los estudiantes” (m32).

### Los miedos desde el HACER

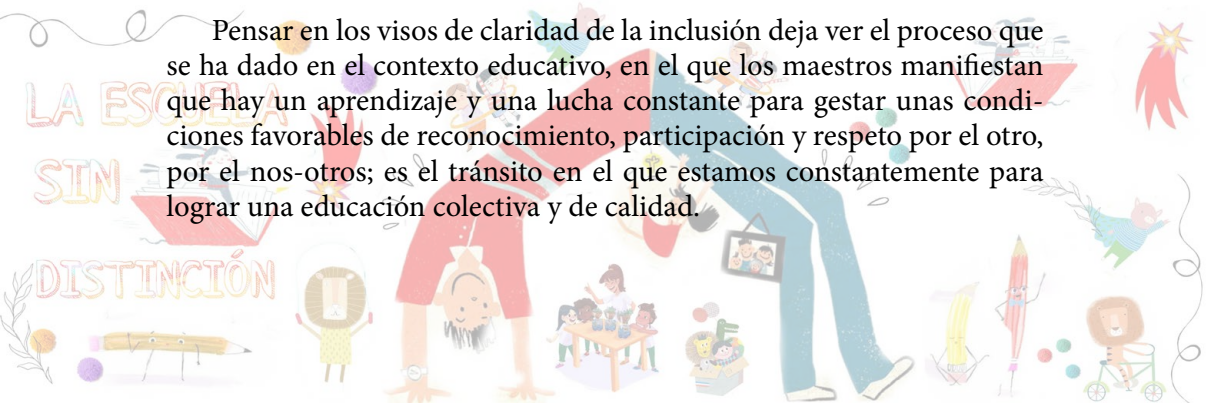
- ✓ **En la flexibilidad:** los currículos, la evaluación y en general la enseñanza son poco flexibles, educando y exigiendo de la misma manera a todos los estudiantes, sin tener en cuenta las condiciones particulares. “El miedo radica en la falta de estrategias y material concreto para el trabajo educativo con estudiantes que requiere gran apoyo” (m16). “Considero que falta claridad sobre cómo hacer flexibilización curricular, cómo hacer ajustes metodológicos y cómo hacer procesos evaluativos incluyentes” (m44). “Aspectos como el tiempo y la cantidad de estudiantes no me permiten apoyar realmente el proceso requerido por los estudiantes” (m37).



- ✓ **En soledad:** es un trabajo en soledad, porque aún se piensa que la responsabilidad es de los maestros especialistas, de unos cuantos profesionales. Hace falta construir comunidades de aprendizaje con todos los actores de la comunidad educativa, para trabajar unidos por un bien común. “Se ha creado el mito a nivel pedagógico de que solo aquellos docentes con capacidades y formación en el área pueden trabajar la inclusión en el aula” (m8). “El lado oscuro es que le recargan mucho de trabajo a la persona encargada como la gestora de inclusión o profesionales competentes” (m15). “En muchos casos siento que cada uno tiende a cumplir con sus funciones, pero falta una verdadera cooperación que propenda por el bienestar de la persona que lo necesita” (m44). “La familia no está comprometida con los procesos de los estudiantes y eso hace que se dificulte su educación” (m17).
- ✓ **Desde los recursos:** son un requisito para el logro de la meta común y realizar un buen trabajo coherente con las necesidades particulares y sociales. En las instituciones se cuentan con muy pocos recursos profesionales y materiales para lograr una educación de calidad. “No se cuenta con los recursos suficientes (material y profesionales) para atender las diferentes situaciones que se presentan con estos estudiantes” (m45). “En términos económicos hace falta inversión en insumos, dotación, infraestructura y recursos humanos” (m31). “Se requiere capacitación especializada de los docentes para atender la diversidad en el aula, sobre múltiples estrategias. Se requiere mejorar las infraestructuras y adquirir recursos tecnológicos, didácticos y materiales adecuados para facilitar el aprendizaje de todos” (m8).

## Lo claro de la inclusión

Pensar en los visos de claridad de la inclusión deja ver el proceso que se ha dado en el contexto educativo, en el que los maestros manifiestan que hay un aprendizaje y una lucha constante para gestar unas condiciones favorables de reconocimiento, participación y respeto por el otro, por el nos-otros; es el tránsito en el que estamos constantemente para lograr una educación colectiva y de calidad.



La inclusión es una realidad y es un caminar que han vivido y comprendido de manera diferente a nivel social y educativo, en donde las prácticas pedagógicas de muchos maestros son claridad en medio de la oscuridad, de los miedos. “Nos ha dado la oportunidad de romper barreras y eliminar estigmas, a tener un mayor respeto por las diferencias y aprender y crecer en nuestra práctica pedagógica” (m42).

Desde las narrativas de los maestros lo claro de la inclusión ha permitido los siguientes visos: es visibilizar; es oportunidad.

### *Es visibilizar*

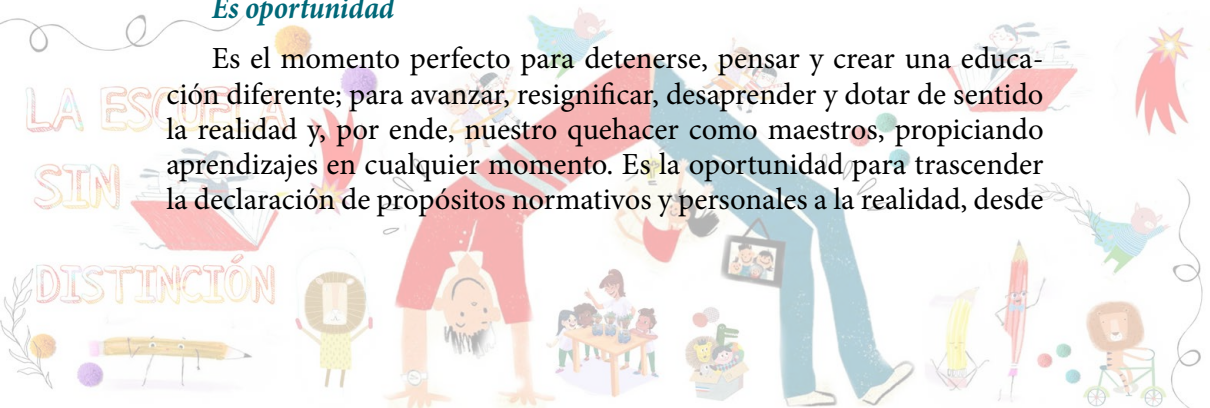
Si bien es cierto que se han generado cambios sociales, aún tenemos contextos donde la inclusión tomó fuerza, para grupos específicos, especialmente para personas con discapacidad, lo que sigue mostrando una necesidad sentida de reconocer, acentuar y visibilizar la inclusión, como un modo distinto de *relación y reconocimiento* de todos los sujetos, en la que se identifica y potencia la diversidad como propio de lo humano.

Cada vez hay una visión menos reduccionista, por lo que el término de inclusión ha ido evolucionando con relación a las particularidades de los sujetos y de los territorios. La inclusión no es una aspiración; es una meta que busca transformar los sistemas educativos (Echeita, 2017). Es un propósito que requiere educar la mirada para escuchar, construir en relación, preguntar, potenciar y acoger en la diversidad.

“La inclusión, ha tomado FUERZA y LUZ. Actualmente ya NO ES un ACTO de POCOS, sino de todos” (m5). “Se ha avanzado en la normatividad, la sensibilización en la sociedad y en las instituciones, brindando mayor apoyo a los estudiantes que necesitan mayor acompañamiento” (m8). “Algunos docentes demuestran alto compromiso e innovan en sus estrategias y materiales para fortalecer los aprendizajes en toda la población que tienen a cargo” (m47).

### *Es oportunidad*

Es el momento perfecto para detenerse, pensar y crear una educación diferente; para avanzar, resignificar, desaprender y dotar de sentido la realidad y, por ende, nuestro quehacer como maestros, propiciando aprendizajes en cualquier momento. Es la oportunidad para trascender la declaración de propósitos normativos y personales a la realidad, desde





diversidad de los estudiantes a través del reconocimiento, la comunicación, la aceptación y la adaptación. De esta manera, cada estudiante, con sus particularidades, se convierte en un agente de aprendizaje para sus compañeros. Sus distintas experiencias de vida ofrecen visiones del mundo que enriquecen al resto del grupo.

En palabras de los maestros: “Lo colorido puede ser visto como sinónimo de libertad, por el poder que le otorga al ser humano a la sociedad para reconocer el valor de lo que somos en nuestras diferencias” (m36). Es un proceso que ha permitido muchas experiencias que dan valor en lo personal y en lo colectivo, logrando cambios en la transformación de las prácticas y la cultura. “La inclusión ha permitido que desde esa visión de amor todos podamos entender que, a pesar de lo que nos une, conservamos y desarrollamos habilidades, talentos, formas de pensamiento, emociones y sensaciones en las que cada uno, desde su posición, siempre estará aportando y contribuyendo a un mundo que pueda estar en mayor equilibrio y armonía” (m40).

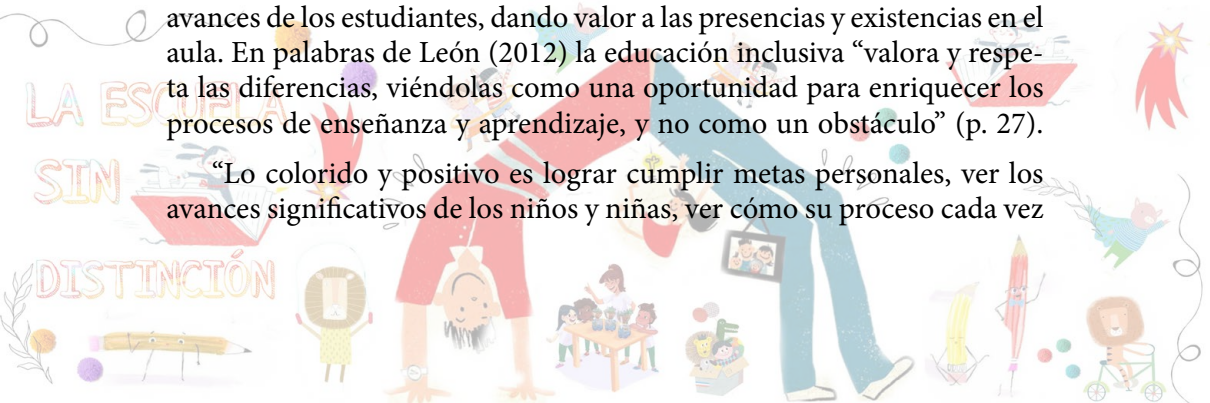
Lo oscuro y lo claro forman parte de lo colorido; es la mezcla de sus tonalidades que permite ver su magnífica mixtura. Se podría ver como un caminar lleno de diferentes experiencias que han permitido, hoy, lograr cambios en la mirada de los maestros, en las prácticas, en las políticas y en la cultura.

La inclusión, como experiencia enriquecedora, ha permitido movilizarse en relación con:

- ***La diversidad de capacidades***

Este matiz de la inclusión ha permitido avanzar de una mirada limitada del sujeto a una mirada de la diversidad de capacidades que nos caracteriza, visibilizando a los maestros de una manera más humana y sensible, con prácticas respetuosas de las diferencias (Dubet, 2017). En este sentido, los maestros reconocen y celebran las potencialidades y los avances de los estudiantes, dando valor a las presencias y existencias en el aula. En palabras de León (2012) la educación inclusiva “valora y respeta las diferencias, viéndolas como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no como un obstáculo” (p. 27).

“Lo colorido y positivo es lograr cumplir metas personales, ver los avances significativos de los niños y niñas, ver cómo su proceso cada vez

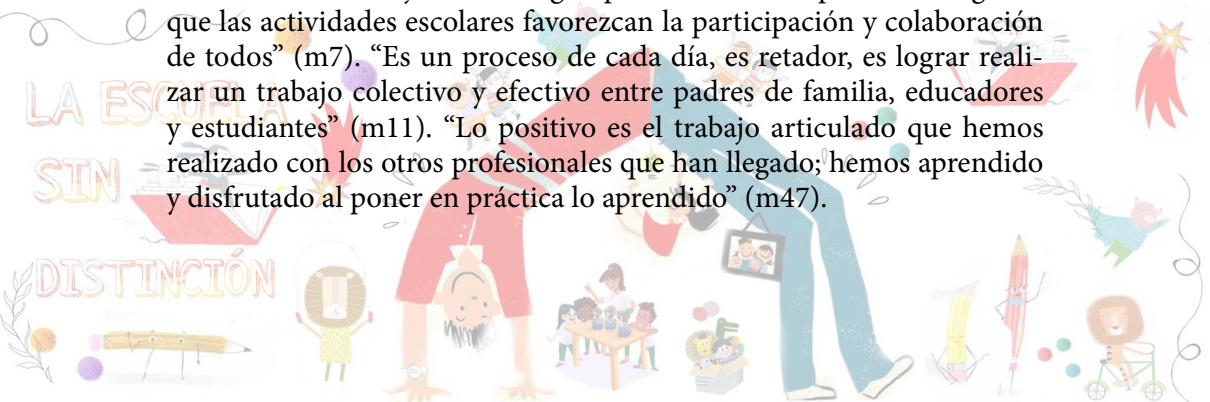


va dando más frutos, poder emplear distintas actividades que potencien no solo lo aprendido, sino las diferentes áreas del ser humano, el poder aprender de ellos” (m46). “La felicidad es total cuando vemos a los alumnos ser aceptados por toda la comunidad educativa y lograr mejores aprendizajes” (m39). “Lo más colorido y satisfactorio son los avances de los niños en sus procesos formativos, verlos felices en la interacción con su entorno, hacer que sus barreras se conviertan en fortalezas y ejemplo para los demás” (m30). “Lo colorido de la inclusión no se puede ver a simple vista, necesita profundizarse, utilizar todos los sentidos para comprender las enormes capacidades y el mundo tan diverso visto desde los ojos de las diferencias” (m17).

- ***El aula colegiada***

Esta perspectiva rompe contra la tradicional escuela homogénea, lineal e individual que se centraba en un formato único de estudiante. Es una apuesta que pasa del aula individual al aula colegiada, para todos; al aula expandida que logra tejer y construir en comunidad en donde, según Stainback y Jackson (1999), todos se sienten reconocidos, aceptados, apoyados y articulados en el trabajo que realizan como miembros importantes y activos de la comunidad escolar, logrando satisfacer las necesidades particulares y colectivas con un sentido claro de comunidad. Esta perspectiva educativa parte del principio de comprender el aula como espacio de construcción colectiva, de convivencia y de aprendizaje, en el que cada uno, con su sentido de pertenencia, suma y aporta a un objetivo común desde sus potencialidades.

“Es una necesidad social y de convivencia, donde la diversidad es natural e inherente al ser humano, y por ello debemos aprender a reconocerla, respetarla y ajustar la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que favorezca el aprendizaje de todos los estudiantes” (m25). “Lo colorido y bonito de la inclusión es que cada día se ve reflejada la igualdad en los estudiantes, con mejores estrategias para enseñar. Las prácticas aseguran que las actividades escolares favorezcan la participación y colaboración de todos” (m7). “Es un proceso de cada día, es retador, es lograr realizar un trabajo colectivo y efectivo entre padres de familia, educadores y estudiantes” (m11). “Lo positivo es el trabajo articulado que hemos realizado con los otros profesionales que han llegado; hemos aprendido y disfrutado al poner en práctica lo aprendido” (m47).





cipación, para construir una educación en comunidad, con una mirada y acción sensible del maestro, permeada por la comprensión de lo humano y la fragilidad que nos caracteriza. En conclusión, como dice Slee (2012) “la educación inclusiva apela a nuestra capacidad de reconocer y comprender la mecánica de la exclusión. Nos invita a trabajar poco a poco hacia nuestros enfoques de la educación, coherentes con los contextos y las poblaciones cambiantes de los nuevos tiempos” (p. 164).



# CAPÍTULO IV

## Lo sentido







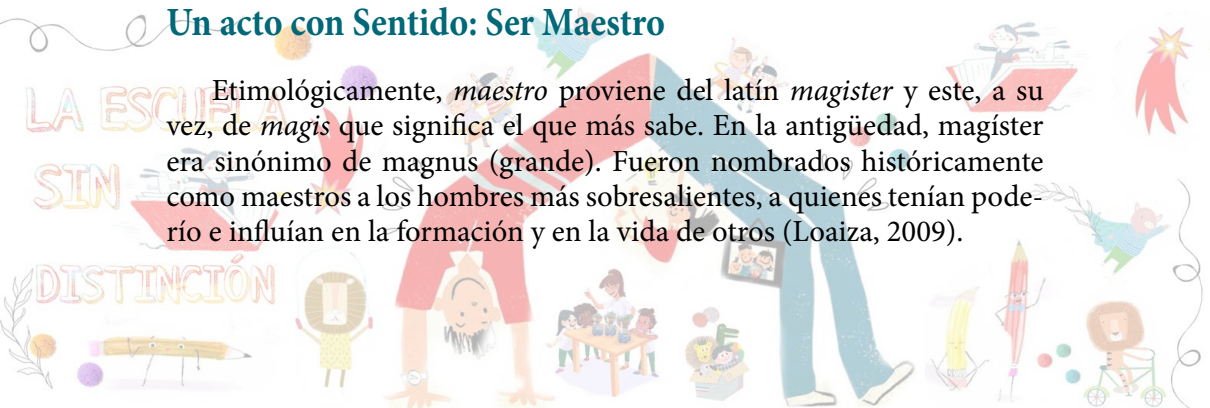
## CAPÍTULO IV

### Lo sentido

Los diferentes encuentros de conversación y observación de la práctica pedagógica de los maestros me permitieron escuchar, observar y tejer cuidadosamente algunas historias con color y otras con pincel y lápiz, demostrando una vez más que la experiencia en el aula está dotada de una combinación de colores y emociones, que develan las siguientes categorías de sentido, ratificando lo que plantea Tardif (2004): “comprender los saberes de los maestros es comprender, por tanto, su evolución y sus transformaciones y sedimentaciones sucesivas a lo largo de su historia vital y de su carrera” (p. 77). Este capítulo visibiliza las otras dos categorías de sentido que emergen en este trayecto investigativo; y, finalmente, se plantean las reflexiones finales y posibles aperturas.

#### Un acto con Sentido: Ser Maestro

Etimológicamente, *maestro* proviene del latín *magister* y este, a su vez, de *magis* que significa el que más sabe. En la antigüedad, *magíster* era sinónimo de *magnus* (grande). Fueron nombrados históricamente como maestros a los hombres más sobresalientes, a quienes tenían poderío e influían en la formación y en la vida de otros (Loaiza, 2009).

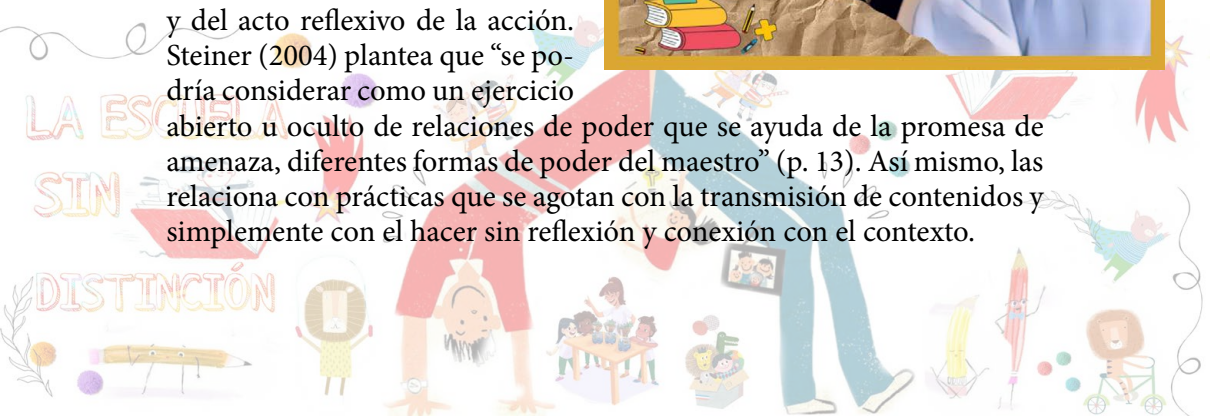
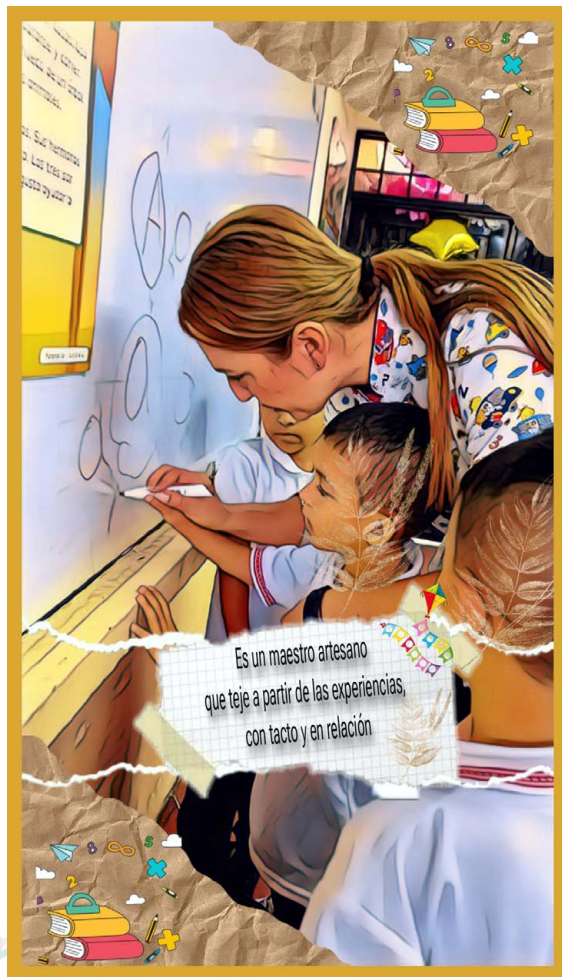


El vocablo práctica pedagógica en sus inicios se concibió como mediación centrada en la praxis, con logros humanistas.

Por su parte, Comenio (1986, citado por Esquea, 2017) desde una perspectiva educativa, considera que la práctica pedagógica tiene un impacto significativo en la formación del individuo y en la sociedad en general. De hecho, las prácticas educativas inadecuadas, ya sea en el hogar o en la escuela, pueden dañar la naturaleza esencial del ser humano. El autor sugiere que la verdadera formación de una persona depende de que los educadores tomen conciencia de sus propias prácticas, considerando sus objetivos y propósitos para no cometer estos errores.

Sin embargo, tradicionalmente los procesos educativos y, por ende, las prácticas pedagógicas han girado en torno a los diferentes modelos y enfoques dominantes de la época, continuando con patrones homogéneos, estáticos y normativos que poco potencian las realidades y condiciones de los territorios y de los estudiantes. Esto hace que, en muchas ocasiones, la enseñanza se aleje de una educación más humana y del acto reflexivo de la acción.

Steiner (2004) plantea que “se podría considerar como un ejercicio abierto u oculto de relaciones de poder que se ayuda de la promesa de amenaza, diferentes formas de poder del maestro” (p. 13). Así mismo, las relaciona con prácticas que se agotan con la transmisión de contenidos y simplemente con el hacer sin reflexión y conexión con el contexto.



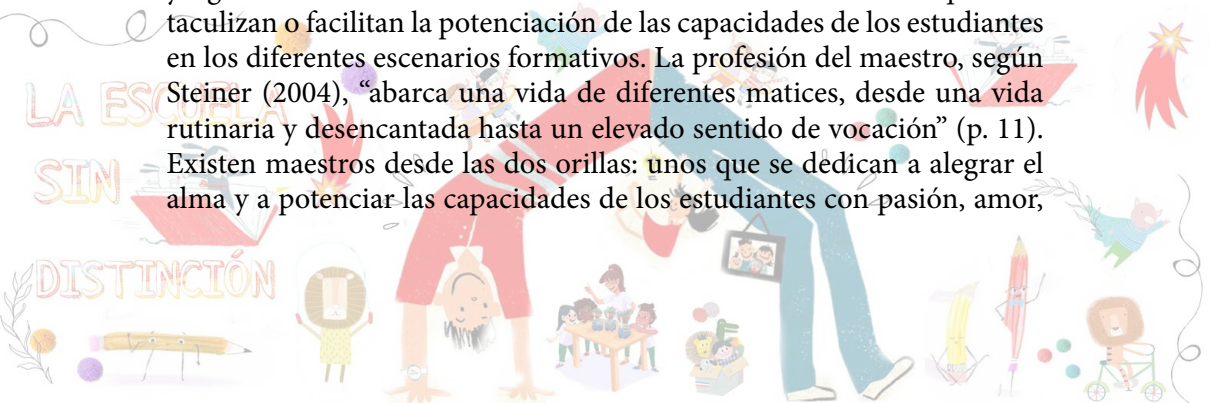


tiva, en donde la participación, el respeto y la construcción colectiva son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. “En el quehacer como maestra la relación docente-estudiante se hace más fuerte en la enseñanza y el aprendizaje, siendo más humana” (m2). En este caso, Freire (2004), desde una perspectiva educativa, considera que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso bidireccional. Es decir, no puede existir un maestro sin un alumno, y viceversa. Quien enseña, a su vez, también aprende, se transforma y se re-forma a través de la interacción con el alumno. Del mismo modo, el estudiante se forma al recibir la enseñanza. Es un proceso que se da con ambos actores y se complementa con los saberes de cada uno.

En palabras de Rodríguez (2005): educar es crear nuevas posibilidades que le permitan a una persona afirmarse a sí misma y participar de manera activa y responsable en la construcción diaria de la vida en sociedad. Aspectos que se fortalecen en el quehacer del maestro, en el actuar pedagógico, reflexionando críticamente lo que se hace, para proponer otras actuaciones en la práctica.

Es así como la actuación del maestro va más allá de transmitir conocimientos disciplinares a fin de responder a un proceso determinado. Es un acto con-sentido y con tacto, que se refleja en el actuar del maestro, donde se juega su razón de ser (Barragán 2012). “Es importante entregar lo que uno sabe, con amor, paciencia y escucha” (m1). “Cada vez que el maestro realiza una acción pedagógica, se involucra en ella no solo el contenido que transmite o la técnica que utiliza, sino también su propio ser, su subjetividad, sus utopías, sus valores, sus opiniones” (Zemelman, 2006, p. 19).

Esto ratifica que hay diversas formas del ser maestro, a través de multiplicidad de adjetivos que lo caracterizan como el maestro amoroso, comprensivo, alegre, brabucón y amigo; distintas comprensiones de ver y significar el maestro a través de diferentes modos de relación que obstaculizan o facilitan la potenciación de las capacidades de los estudiantes en los diferentes escenarios formativos. La profesión del maestro, según Steiner (2004), “abarca una vida de diferentes matices, desde una vida rutinaria y desencantada hasta un elevado sentido de vocación” (p. 11). Existen maestros desde las dos orillas: unos que se dedican a alegrar el alma y a potenciar las capacidades de los estudiantes con pasión, amor,

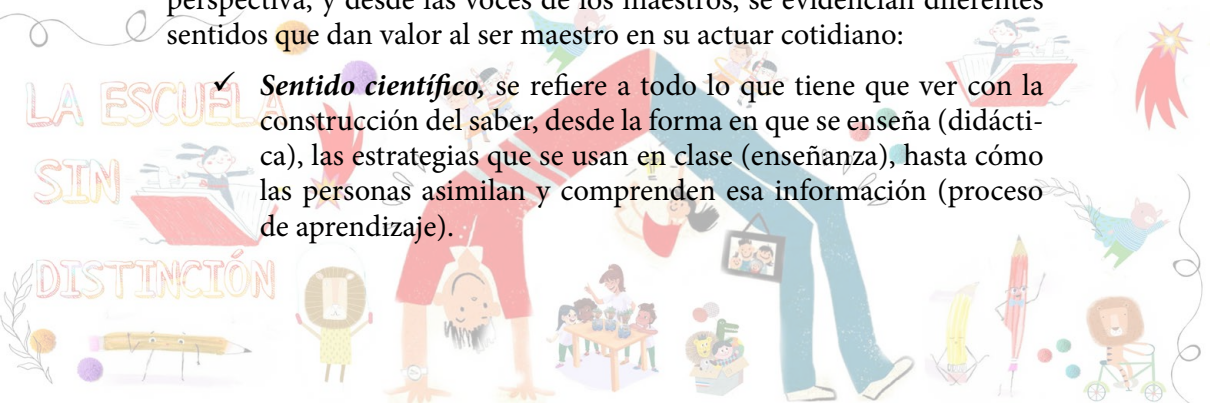


escucha, dedicación y alegría por lo que hacen. También existen aquellos que, a través de su postura, su mirada y lenguaje poco asertivo, limitan el desarrollo de las capacidades, el aprendizaje y la participación con un simple gesto, una mirada o simplemente clases magistrales y temáticas, en las que poco importan las existencias, intereses y experiencias de los estudiantes. En palabras de Larrosa (2020) “el trabajo del profesor está hecho también de rutinas, de tedios y de repeticiones, que están más del lado de lo ordinario que de lo extraordinario” (p. 267). Aún así, estas características no determinan si un maestro es bueno o no; simplemente configuran un modo de SER MAESTRO.

Otro aspecto que influye en el ser maestro es el contexto en el que habita, su realidades y costumbres; es un presente histórico que, como plantea Guarín (2017), se trata de analizar la realidad desde la perspectiva de quienes la habitan, reconociendo que nosotros mismos estamos inmersos en ella y en el constante esfuerzo por trascender nuestras propias limitaciones históricas y sociales. La práctica del maestro es un escenario que se transforma en cada momento de diálogo, en una atmósfera de intercambios e interrelaciones, donde las emociones fluyen constantemente; y la duda, el desencanto, la tensión, la alegría, la confianza y la desconfianza giran en torno a un espacio que se vive y se construye en el día a día de las experiencias particulares de los sujetos. En otras palabras, es un proyecto histórico en construcción que cada día podemos dotar de sentido y transformar en relación con las experiencias.

Nombrarse maestro no es necesariamente “ser” maestro. Para ello se necesita vivir en toda su dimensión, con compromiso y dedicación en su quehacer, en el actuar y vivir en relación con los niños-jóvenes, tejiendo saberes y construyendo nuevas experiencias que dejan huella y afectan constantemente la vida de todos los actores. “Comprenderse como maestro va más allá de saberse situado en un mundo, en el cual debe ser agente de transformación” (Barragán, 2012, p. 32). Desde esta perspectiva, y desde las voces de los maestros, se evidencian diferentes sentidos que dan valor al ser maestro en su actuar cotidiano:

- ✓ **Sentido científico**, se refiere a todo lo que tiene que ver con la construcción del saber, desde la forma en que se enseña (didáctica), las estrategias que se usan en clase (enseñanza), hasta cómo las personas asimilan y comprenden esa información (proceso de aprendizaje).





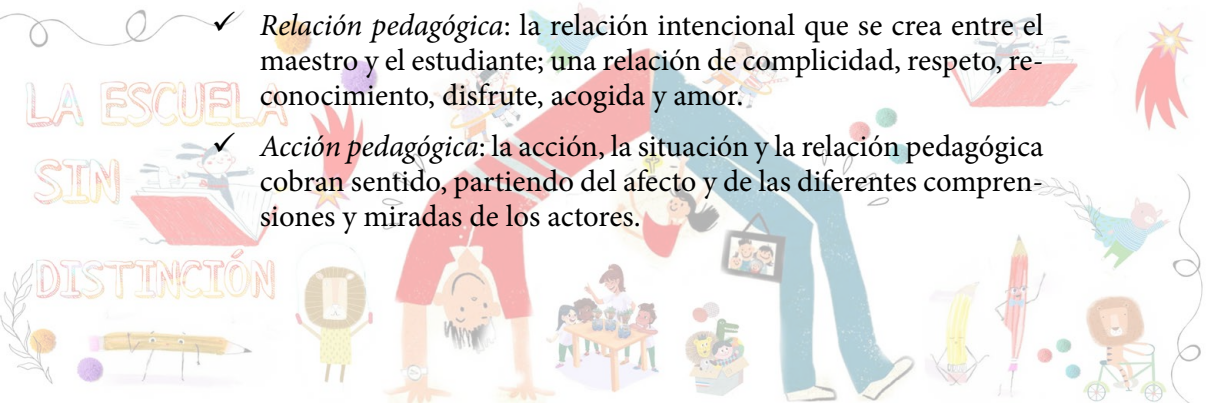
pedagógica, para enseñar las realidades y no solo fragmentos de ella, conocimientos aislados de las realidades y de los otros saberes universales, locales, curriculares y experienciales, para recontextualizar permanentemente los saberes a través del encuentro intersubjetivo en el aula.

La escuela y el maestro suelen ser mirados críticamente y se pasan por alto diferentes formas que expresan su belleza y que acompañan el deseo de estar allí |gran parte de sus vidas. En este sentido, se debe seguir en la búsqueda de una educación que propenda por ser más acogedora y sensible de lo humano, de la identidad histórica, social y cultural que nos caracteriza; buscando acompañar y facilitar el diálogo con la riqueza que tiene cada sujeto en relación; permitiendo reconocer el maestro en su historicidad, situado y dotado de experiencias que construyen, en su día a día, a través de sus cosmovisiones y relaciones.

## Maestros, tejedores de saberes

Teniendo en cuenta las diferentes comprensiones y sentidos que tienen los maestros acerca de la práctica pedagógica y de su quehacer, “un espacio empírico donde se reflexiona constantemente lo que hacemos” (m8). “Es el quehacer de un docente, cómo llego a los estudiantes, cómo explico, qué estrategias uso, planeación del tiempo, el estar con los estudiantes” (m14). “Es el momento en donde el niño le ve el sentido y el significado a lo que uno le está enseñando” (m4). Se puede decir que se reconoce la práctica pedagógica como un momento de experiencia que convoca y teje relaciones y saberes, dotadas de diferentes cosmovisiones, en el que, según Van Manen (1998), para reconocer e intencionar de manera consciente los contextos educativos es importante identificar tres aspectos que se deben tener presente en la experiencia pedagógica:

- ✓ *Situación pedagógica*: aquellas condiciones o circunstancias en las que se encuentra cada persona.
- ✓ *Relación pedagógica*: la relación intencional que se crea entre el maestro y el estudiante; una relación de complicidad, respeto, reconocimiento, disfrute, acogida y amor.
- ✓ *Acción pedagógica*: la acción, la situación y la relación pedagógica cobran sentido, partiendo del afecto y de las diferentes comprensiones y miradas de los actores.

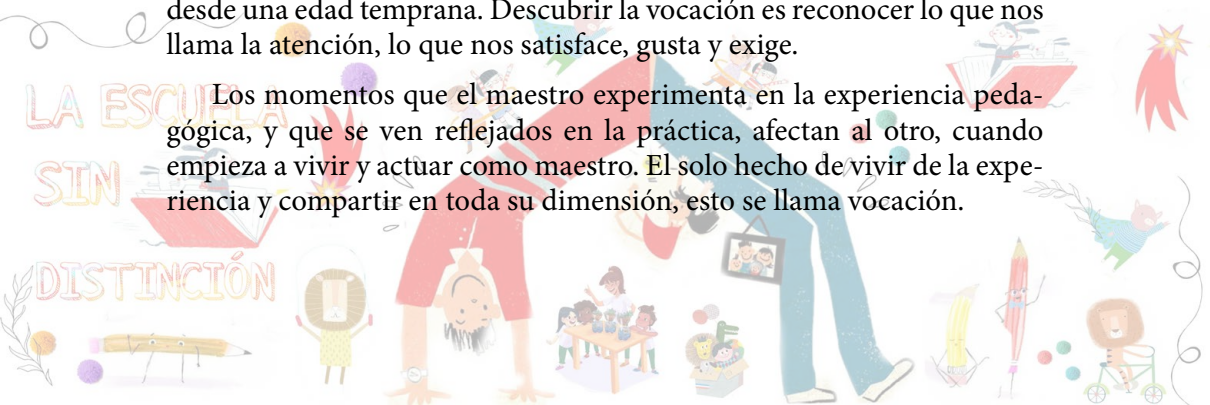


En la práctica de los maestros se observa que algunos solo logran centrarse en la acción pedagógica, como un hecho aislado de la situación y la relación; les cuesta un poco hacer conciencia de la práctica como un todo que implica los diferentes saberes del maestro. En palabras de Tardif (2004): La existencia de los maestros como grupo social y profesional está directamente relacionada con la forma en que articulan su práctica con los conocimientos. Su rol depende de su capacidad para integrar y movilizar esos saberes como pilares de su quehacer diario. Sin embargo, en el resto de los maestros se ve una disposición para tener en cuenta estos diferentes momentos en la práctica y hacer de ella un escenario de construcción y enriquecimiento.

Al realizar el análisis desde los relatos y las prácticas de los maestros, es imposible no hacer referencia a la vocación que los convoca a realizar una auténtica enseñanza, como manifiestan los maestros entrevistados: “me gusta ser maestra porque desde pequeña lo soñé; ver el proceso de los niños, ver cómo aprenden los valores que se les brinda y el conocimiento” (m6). “En el ser maestro se necesita vocación, mucha paciencia, capacidad de superar las circunstancias” (m9). La pasión por enseñar, acompañar y colaborar en el aprendizaje de los estudiantes crea un gran vínculo con toda la comunidad. “Este gusto por enseñar se da desde niño” (m2) y permea el quehacer cotidiano de la práctica del maestro, que le permite tejer saberes en el día a día, vinculando experiencias, expectativas y realidades de los niños con el contexto social, cultural y educativo, logrando intencionar el encuentro pedagógico. En otras palabras, estaríamos hablando de vocación que, como menciona Van Manen (1998), significa *vocare*, oír la llamada de las necesidades del niño, generar una conexión en la relación que se establece día a día, en las situaciones concretas de la vida.

Para Branda (2018): La vocación es una inclinación natural que una persona siente hacia ciertas actividades, y que a menudo se manifiesta desde una edad temprana. Descubrir la vocación es reconocer lo que nos llama la atención, lo que nos satisface, gusta y exige.

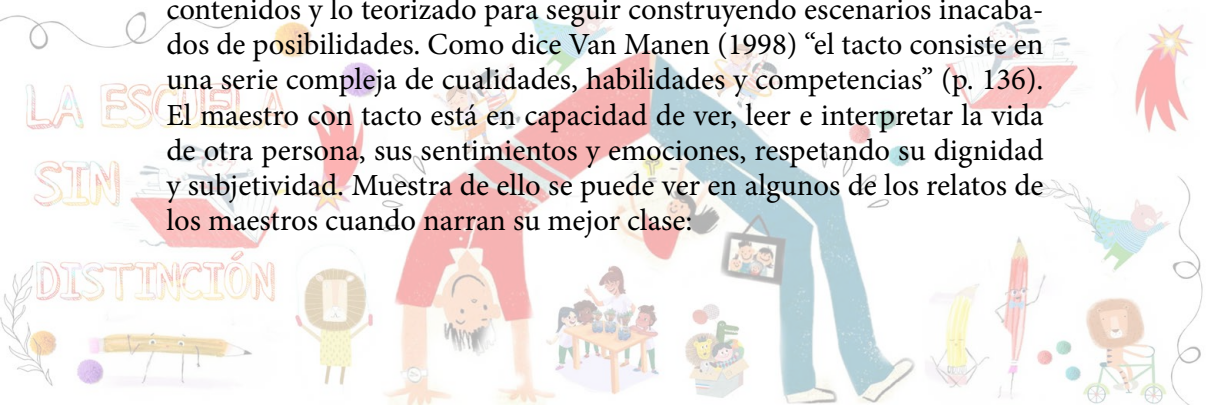
Los momentos que el maestro experimenta en la experiencia pedagógica, y que se ven reflejados en la práctica, afectan al otro, cuando empieza a vivir y actuar como maestro. El solo hecho de vivir de la experiencia y compartir en toda su dimensión, esto se llama vocación.



Para Steiner (2004) El maestro es una persona que transmite verdades que enriquecen la vida. Es alguien que se siente motivado por su vocación y su visión en su quehacer. Esta gran labor que hace el maestro en el aula, cuando acude al llamado de sus estudiantes y se dispone con su saber y experiencia, se fortalece en la estructura de relaciones que se tejen en el aula, en cada espacio en el que se construye una relación pedagógica, que permite escenarios de participación, confianza, reconocimiento y potenciación de las particularidades, para lograr el propósito pedagógico, haciendo la diferencia.

El maestro que ayuda a tejer estas realidades que condicionan la existencia humana, reflexiona sobre su labor y, a partir de su experiencia, construye nuevos conocimientos que le permiten controlar y mejorar su desarrollo (Perrenoud, 2004) para reconfigurar su propia práctica, disponiéndose e implicando a los estudiantes en el proceso, como lo narra un maestro: “Cuando uno se dedica a ser profe, independientemente de donde esté, siempre se tiene la intención de trabajar con los chicos e impregnar en ellos la huella del profesor. La idea de ser maestro es el transmitir conocimientos más allá, saber a quién tiene y hasta dónde puede llegar con ese estudiante” (m7). Es un maestro que intenciona y planea su actuar pedagógico y, en palabras de Van Manen (1998), es un maestro artesano ya que hace las cosas bien y deja la marca en su trabajo realizado, impregnando en los estudiantes motivación, voluntad y deseo para participar e implicarse en los procesos de aprendizaje y de enseñanza; aspecto que ratifica el maestro (m3): “El buen maestro es el que guía, orienta y señala el camino con la paciencia de un buen padre”. Así mismo, plantea Sennett (2009): “todo buen artesano, mantiene un diálogo entre las prácticas concretas y el pensamiento, que evoluciona hasta convertirse en hábito; también emplea soluciones para descubrir nuevos territorios” (p.12).

El sentido de ser maestro en el contexto educativo se comprende como un espacio de relación con-sentido, con-tacto, que trasciende los contenidos y lo teorizado para seguir construyendo escenarios inacabados de posibilidades. Como dice Van Manen (1998) “el tacto consiste en una serie compleja de cualidades, habilidades y competencias” (p. 136). El maestro con tacto está en capacidad de ver, leer e interpretar la vida de otra persona, sus sentimientos y emociones, respetando su dignidad y subjetividad. Muestra de ello se puede ver en algunos de los relatos de los maestros cuando narran su mejor clase:

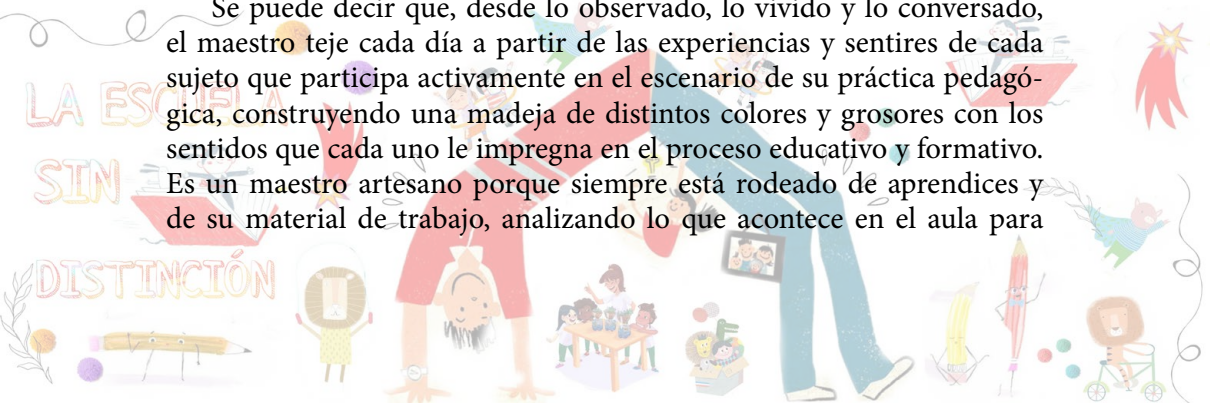


- ✓ “Todas las clases son maravillosas. Siempre pienso antes en cómo todos los niños pueden llegar a tener una clase divertida, y que cuando el niño termine la clase, diga: profe que clase tan agradable” (m16).
- ✓ “Las clases son planeadas para que le vaya bien al niño y para que el que va mal pueda avanzar” (m25).
- ✓ “Se hace un trabajo integral todos los días, como una canción; de ahí trabajo valores y otras áreas” (m12).
- ✓ “Donde uno puede tener la sensación de que los jóvenes aprendieron y que los métodos utilizados fueron de gran ayuda; el sentimiento de que los niños aprendieron en una actividad y el haber cumplido con mi labor de enseñanza” (m15).

Es así como se visibiliza la intencionalidad de la práctica pedagógica de los maestros, como un ejercicio amoroso y acogedor que representa el maestro artesano, reflejado en el actuar constante y reflexivo de su práctica, en el compromiso; es una condición humana. Barragan (2012), basado en el trabajo de Sennett (2009), propone que el artesano no es el que improvisa, sino aquel que estudia con profesionalismo lo que hace; es decir, como quien hace lo que profesa. Para este autor, algunas de las características del buen artesano están relacionadas con:

- ✓ Realizar un esbozo de lo que hace, un plan de acción que se puede modificar constantemente.
- ✓ Confía en su actuar y considera los problemas como oportunidades.
- ✓ No hay perfeccionismo; parte de la experiencia y lo que acontece en el aula.
- ✓ Todo es un proceso, nada es estático.

Se puede decir que, desde lo observado, lo vivido y lo conversado, el maestro teje cada día a partir de las experiencias y sentires de cada sujeto que participa activamente en el escenario de su práctica pedagógica, construyendo una madeja de distintos colores y grosores con los sentidos que cada uno le impregna en el proceso educativo y formativo. Es un maestro artesano porque siempre está rodeado de aprendices y de su material de trabajo, analizando lo que acontece en el aula para



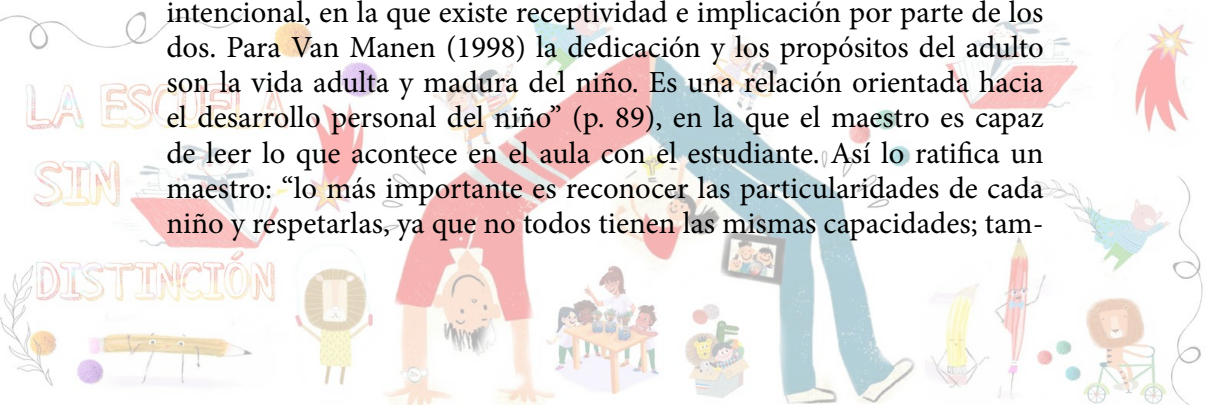
resignificar según las condiciones particulares. “Son artesanos porque se dedican a hacer bien su trabajo por el simple hecho de hacerlo bien” (Sennett, 2009, p. 32).

## Maestros, sujetos en relación

El maestro es un agente social que influye en diversos niveles sociales; determina y marca a los alumnos en ámbitos no solo académicos, sino personales. Esta influencia es notoria en la forma de relacionarse, reconocer, escuchar, mirar y compartir; es una forma de poder que ejerce el maestro en el aula como sujeto en relación consigo mismo, con el otro y con el mundo. En palabras de Sánchez (2005), la relevancia del maestro se ve en su habilidad para trascender el aula, a través de la formación de sus estudiantes, inculcándoles hábitos y comportamientos que impactarán su relación con la sociedad.

Para Touraine (2000) Las relaciones entre las personas no son interacciones sociales comunes; su base no es el hecho de pertenecer a la misma cultura o sociedad, sino el esfuerzo mutuo por construirse y definirse como individuos. Estas relaciones necesitan del reconocimiento del otro para instaurar un vínculo de respeto, identidad y comunicación, en el que cada uno aporta como igual a un objetivo común. De igual manera, para Tardif (2004) se habla de interacción cuando las personas realizan sus acciones en función de los demás, de sus necesidades. En palabras de Freire (2004) Desde el punto de vista del estudiante, el formador es la persona que toma el rol de sujeto activo en la relación, mientras que el estudiante se ve a sí mismo como el objeto que está siendo formado por él, lo que muestra el complemento que se da en las relaciones que se tejen en el día a día entre el maestro y el estudiante, entre el enseñar y el aprender.

El maestro y el estudiante establecen una relación pedagógica que es intencional, en la que existe receptividad e implicación por parte de los dos. Para Van Manen (1998) la dedicación y los propósitos del adulto son la vida adulta y madura del niño. Es una relación orientada hacia el desarrollo personal del niño” (p. 89), en la que el maestro es capaz de leer lo que acontece en el aula con el estudiante. Así lo ratifica un maestro: “lo más importante es reconocer las particularidades de cada niño y respetarlas, ya que no todos tienen las mismas capacidades; tam-



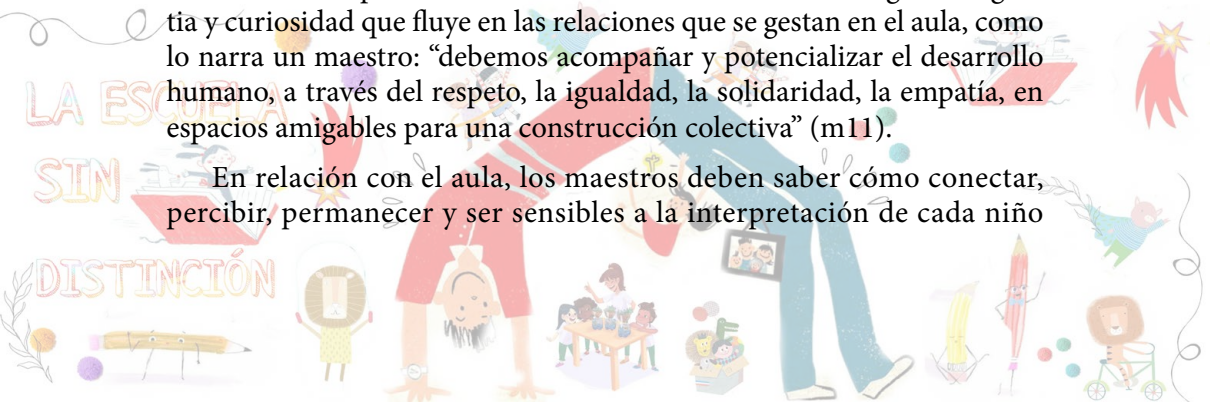
bién es importante la relación o el vínculo afectivo que se crea entre nosotros” (m18). Igualmente, lo plantea otro maestro cuando manifiesta: “me gusta el contacto con los niños, con los jóvenes, el hecho de brindar el conocimiento, de acompañarlos, de aprender de ellos y de las mismas familias; me gusta ser más humano” (m9), lo que fortalece la relación pedagógica al vincular los diferentes escenarios y circunstancias donde se sostienen normalmente las relaciones pedagógicas.

Este aspecto lo reafirma Tardif (2004) cuando plantea que el maestro casi nunca trabaja solo, ya que está en constante interacción con otros, principalmente con sus alumnos. La labor educativa no se centra en un objeto o un fenómeno, sino que se desarrolla en una red de relaciones humanas, donde el factor más importante es la conexión con otras personas.

Para ser significativa, la educación debe partir del contexto de los alumnos, considerando su entorno político, ideológico, social y cultural (Freire, 2016). Por tal motivo, no es posible aprender y enseñar en negación con las experiencias y saberes de los estudiantes. Lo anterior revalida la importancia de conocer al estudiante y su contexto, para realizar una práctica pedagógica situada y con sentido desde las particularidades. El maestro planifica la situación pedagógica, para poder improvisar su enseñanza. Según Van Manen (1998) la planificación es un acto de anticipación y reflexión sobre la experiencia de aprendizaje de los niños. El maestro que planifica con esmero diseña intencionalmente una estructura para su clase, considerando cada detalle de lo que hará.

Estos momentos se ven reflejados en la práctica pedagógica del maestro, en la que recrea constantemente diferentes espacios de relación y potenciación, a través de la pregunta, del juego, de las consignas y las risas de los niños y niñas, en los espacios de convivencia en los que se observa el acompañamiento constante del maestro, en cada gesto, angustia y curiosidad que fluye en las relaciones que se gestan en el aula, como lo narra un maestro: “debemos acompañar y potencializar el desarrollo humano, a través del respeto, la igualdad, la solidaridad, la empatía, en espacios amigables para una construcción colectiva” (m11).

En relación con el aula, los maestros deben saber cómo conectar, percibir, permanecer y ser sensibles a la interpretación de cada niño



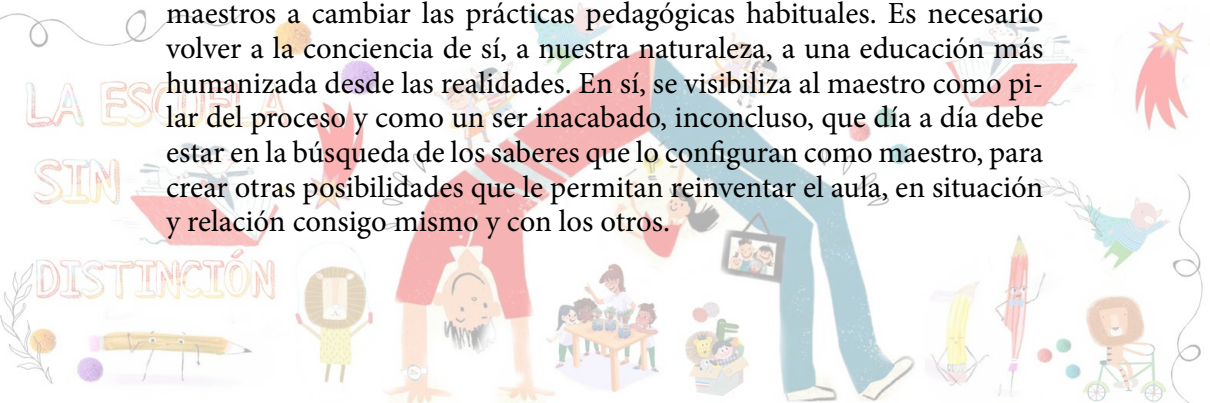
y niña. El maestro se relaciona con el estudiante, mediado por el interés, definiendo la relación con el mundo. El maestro sabe cómo atraer y llamar la atención cuando algo le resulta interesante (Van Manen 1998).

El maestro, como sujeto histórico, ha configurado a través de la relación en sus contextos diferentes cosmovisiones del ser, actuar y sentir a nivel personal y colectivo; con una existencia humana que lo pone en condición humana. Como dice Arendt (1993), los seres humanos están influenciados por su entorno, ya que todo lo que los rodea y con lo que se relacionan se convierte en una condición que define su vida.

Desde esta perspectiva, y al realizar el análisis detallado de los testimonios de los maestros, se evidencia una gran riqueza en el lenguaje que usan, identificando los siguientes aspectos como saberes necesarios y constitutivos de la práctica del maestro:

- ✓ Significado real de la docencia como compromiso, pasión, vocación.
- ✓ Intencionalidades del maestro: saber lo que se va a hacer, dejar huella en el estudiante, conocerlo y transferir conocimiento.
- ✓ Autoevaluación constante del quehacer pedagógico.
- ✓ Reconocimiento de las identidades y del contexto educativo.
- ✓ Relación docente–estudiante: humanización del proceso enseñanza aprendizaje, constante entre la formación disciplinar y la formación humana.
- ✓ Reconocimiento y participación: respetar las particularidades de cada uno, potenciar capacidades, vínculo afectivo.
- ✓ Práctica pedagógica flexible e innovadora.

Son muchas las situaciones que se presentan y que nos invitan como maestros a cambiar las prácticas pedagógicas habituales. Es necesario volver a la conciencia de sí, a nuestra naturaleza, a una educación más humanizada desde las realidades. En sí, se visibiliza al maestro como pilar del proceso y como un ser inacabado, inconcluso, que día a día debe estar en la búsqueda de los saberes que lo configuran como maestro, para crear otras posibilidades que le permitan reinventar el aula, en situación y relación consigo mismo y con los otros.



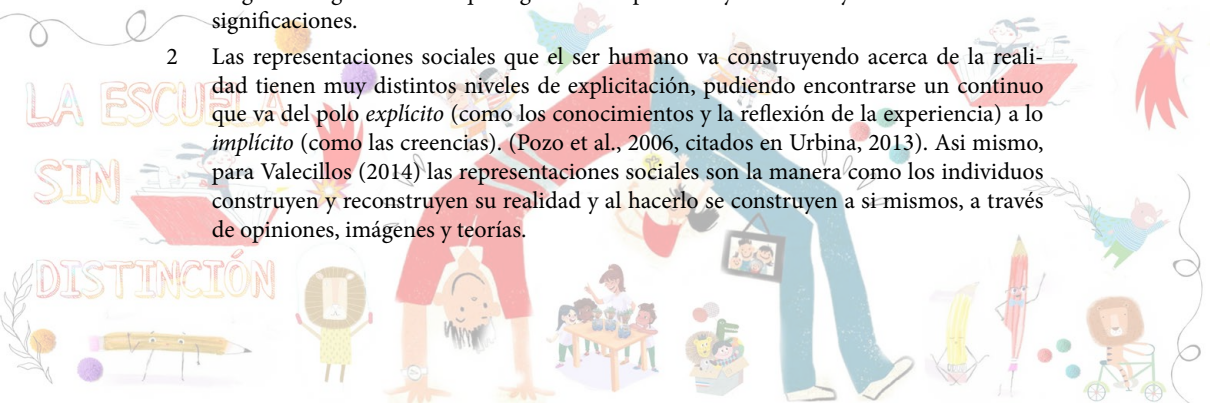
## Aulas en Movimiento: Lo dado, dándose y por darse

Lo instituido ha generado históricamente una escuela selectiva y lineal con el énfasis en la transferencia de los contenidos de una manera impositiva y homogénea; aspecto que requiere pensar y accionar una educación que rompa con lo tradicional, creando condiciones para una escuela de calidad con equidad, en la que se transformen el sistema, la política, las prácticas y, en sí mismo, las actitudes. Es una educación sin requisitos de entrada y selección, y sin discriminación de ningún tipo. Es una educación con tacto, delicada, sensible en la relación humana (Van Manen, 1998).

La realidad social muestra su historicidad y en ella los diferentes sentidos del maestro en sus prácticas pedagógicas, sentidos que adquiere según los imaginarios<sup>1</sup> o representaciones sociales<sup>2</sup> que históricamente han construido a través de sus experiencias, y como lo plantea López (2018) nuestras ideas y comportamientos moldean nuestras



- 1 Los imaginarios desde la perspectiva de Castoriadis, tal como explica Fernández (2007, citado en Etkin, 2017) se refieren a un modo de concebir el mundo que le es propio a una sociedad particular en un momento determinado. Es una forma específica, un magma de significaciones que regula ciertas prácticas y se constituyen en una cadena de significaciones.
- 2 Las representaciones sociales que el ser humano va construyendo acerca de la realidad tienen muy distintos niveles de explicitación, pudiendo encontrarse un continuo que va del polo *explícito* (como los conocimientos y la reflexión de la experiencia) a lo *implícito* (como las creencias). (Pozo et al., 2006, citados en Urbina, 2013). Así mismo, para Valecillos (2014) las representaciones sociales son la manera como los individuos construyen y reconstruyen su realidad y al hacerlo se construyen a si-mismos, a través de opiniones, imágenes y teorías.

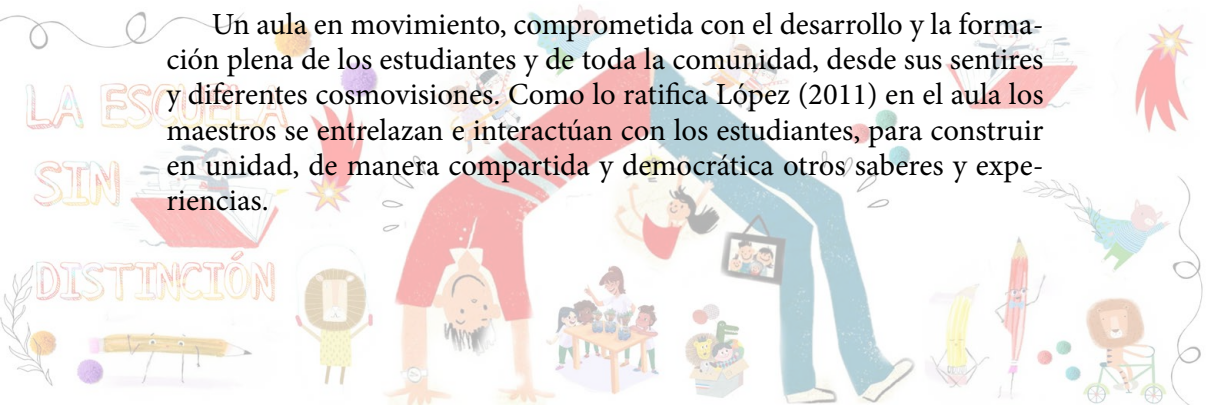


acciones, y estas afectan directamente a quienes nos rodean. Reconocer el impacto que causamos en los demás es un acto didáctico y, sobre todo, un principio ético fundamental. En esta perspectiva, Zemelman (1992, citado por Andrade, (2007) plantea que la historia no es solo un registro del pasado, sino un proceso vivo en el presente donde lo que ya existe se transforma. Las acciones de las personas son las que conectan este pasado con el futuro, en su búsqueda por alcanzar sus ideales.

Por ende, el aula en movimiento hace referencia a una educación que constantemente está en relación, escucha, reflexión y actuación, para pensar formas no tradicionales de enseñar y aprender. Es una educación que no puede desconocer *lo dado*, la realidad dominante, lo existente como producto de los procesos y acontecimientos vividos, la realidad social como un *dándose*, en continuo movimiento, en constante proceso de cambio y transformación, para ir configurando lo que está *por darse* y que tiene el potencial de ocurrir.

Es una educación que vincula a la comunidad educativa a participar en una relación dialógica y ética, con los intereses individuales y colectivos. Un espacio en el que constantemente se crea, innova y disfruta del aprendizaje en colaboración, a través de diferentes alternativas que provocan el movimiento desde la implicación y experiencia de todos los actores. Son aulas que continuamente extienden la capacidad de ser en la diversidad de la población. En esta perspectiva, los maestros plantean: “es un espacio para respetar al otro y aceptarlo con sus diferencias sin distinción, sin importar sus condiciones de raza, color y sexo” (m31). “Es la escuela que recibe a cada estudiante respetando su diversidad y haciéndolo partícipe de las diferentes actividades realizadas en la IE, garantizando así su permanencia en la misma” (m18). Es un aula que tiene presente cada gesto menor, una actitud, una acción; un gesto cotidiano que se realiza y que impacta positivamente la experiencia de los estudiantes (Restrepo, 2021).

Un aula en movimiento, comprometida con el desarrollo y la formación plena de los estudiantes y de toda la comunidad, desde sus sentires y diferentes cosmovisiones. Como lo ratifica López (2011) en el aula los maestros se entrelazan e interactúan con los estudiantes, para construir en unidad, de manera compartida y democrática otros saberes y experiencias.

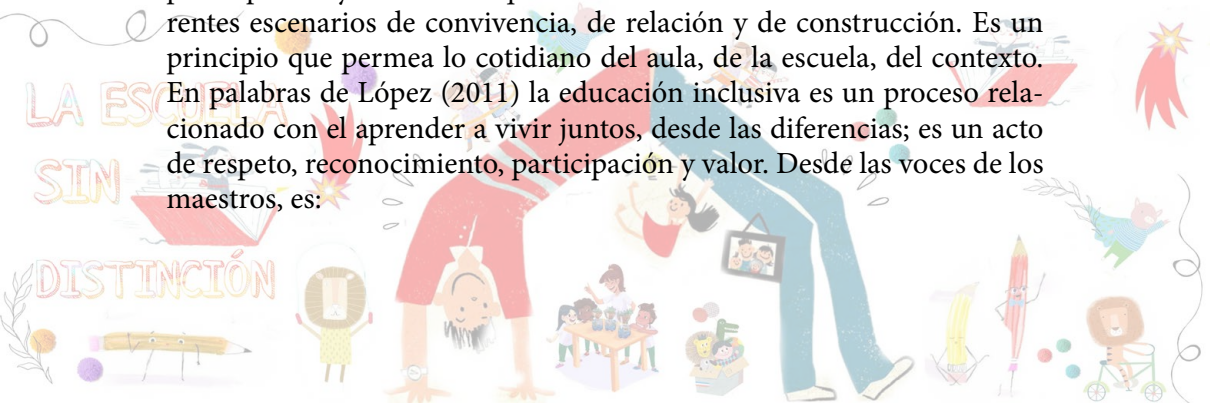


Para Ainscow (2001) el factor clave es la capacidad del maestro para movilizar y desarrollar las destrezas necesarias para lograr mayores aprendizajes en los estudiantes, aspecto que se vio reflejado en la observación realizada a las prácticas de los maestros, de diferentes formas y en diversos momentos de la acción pedagógica. Así mismo, para León (2012) la escuela inclusiva hace referencia a la escuela como comunidad de aprendizaje en la que todos los actores involucrados reflexionan, planean y gestionan en busca de un objetivo común; es una apuesta por una organización que aprende y que continuamente responde a la diversidad de la población, realizando un trabajo en red, en colaboración, con redes naturales de apoyo, planteando nuevos desafíos y donde cada participante se considera un aprendiz.

El aula en movimiento parte de lo dado, dándose y por darse; es una estructura estructurándose, como base para ser en la diversidad de los sujetos, de su contexto; como algo continuo que no está finalizado. Así lo plantea Romeu (2019): la realidad social es un ente dinámico que se construye continuamente a través de las acciones humanas. El presente, por lo tanto, es el momento crucial donde se manifiesta una realidad inédita y siempre incierta, llena de potencial.

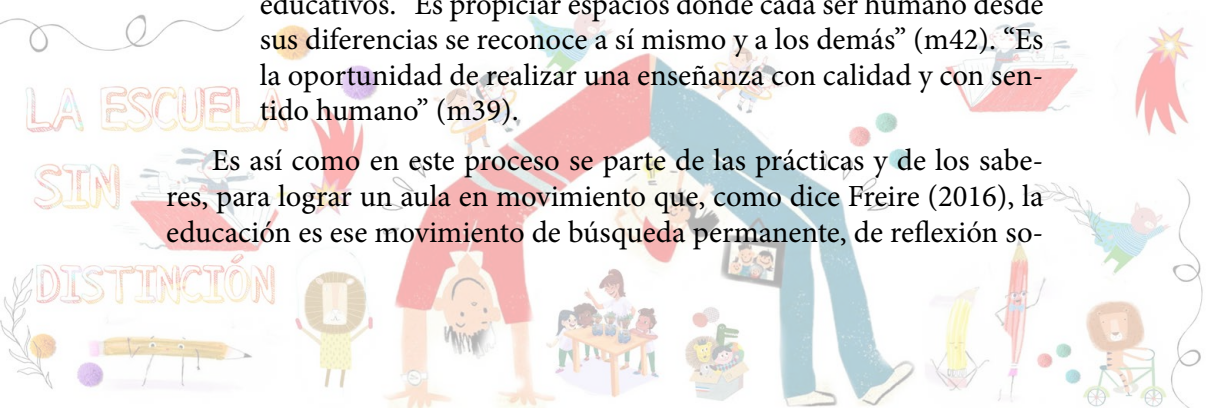
La educación en movimiento, comprende la *educación inclusiva* como un principio que permea las prácticas de actuación en el contexto educativo, en el escenario de convivencia, para lograr procesos educativos que permitan la vinculación e implicación de todos en pro de una sociedad para todos y de calidad, que rompa con prácticas instituidas, tradicionales y homogéneas. No puede seguir estando condicionada por un diagnóstico, por una normativa o por la posición o potestad de quien lo argumenta; no debe ser selectiva.

En otras palabras, y desde la postura de algunos gigantes, estudiosos e investigadores, la educación inclusiva implica reconocimiento, respeto, participación y valor de lo que somos como seres humanos en los diferentes escenarios de convivencia, de relación y de construcción. Es un principio que permea lo cotidiano del aula, de la escuela, del contexto. En palabras de López (2011) la educación inclusiva es un proceso relacionado con el aprender a vivir juntos, desde las diferencias; es un acto de respeto, reconocimiento, participación y valor. Desde las voces de los maestros, es:



- ✓ **Una educación sin distinción:** porque no clasifica y rotula, sino que potencia y permite reconocer, respetar y desarrollar en plenitud las capacidades, a través de espacios de diálogo, indagación y experimentación, brindando apertura para todos. “A nuestro territorio, municipios y escuelas, desde las más lejanas hasta las del pueblo, siempre llegan todos y son bienvenidos, aunque nos cause temor. Pero, esa debe ser la razón de toda escuela; ser inclusiva” (m5). “Es el reconocimiento de las identidades de cada individuo, donde se reconozca y se potencian constantemente a través de la participación, para crear un ambiente de respeto y admiración donde se valora la diferencia para construir entre todos y aprender del otro” (m28).
- ✓ **Caminar juntos:** es una educación para todos, donde cada uno aporta y construye desde diferentes miradas y experiencias, en busca de un objetivo común. Es un proceso colegiado, donde se acoge y acompaña en cada momento. Es reconocer las identidades de cada individuo, donde se conozca y se potencie constantemente la participación, habilidad, capacidades, para crear un ambiente de respeto y admiración donde se valore la diferencia para construir entre todos y aprender del otro. Es un ejercicio sistémico, cooperativo. “Realizar un plan conjunto que permita implementar diferentes acciones entre todos, para lograr la educación que queremos” (m13). “Es un proceso de construcción colectiva que parte del reconocimiento de las capacidades, la cultura y las costumbres, basados en el respeto y la participación” (m51).
- ✓ **La oportunidad:** es la posibilidad de ser, tener y tomar parte en los diferentes procesos. Es estar desde las variadas cosmovisiones y fragilidades que nos caracterizan como seres humanos, facilitando la participación e implicación de todos en los procesos educativos. “Es propiciar espacios donde cada ser humano desde sus diferencias se reconoce a sí mismo y a los demás” (m42). “Es la oportunidad de realizar una enseñanza con calidad y con sentido humano” (m39).

Es así como en este proceso se parte de las prácticas y de los saberes, para lograr un aula en movimiento que, como dice Freire (2016), la educación es ese movimiento de búsqueda permanente, de reflexión so-



bre lo posible. En la voz del maestro: “es un proceso de construcción de aprendizaje colectivo, que reconoce las capacidades, habilidades, cultura y costumbres del otro, basados en el respeto” (m46).

## Saberes incluyentes

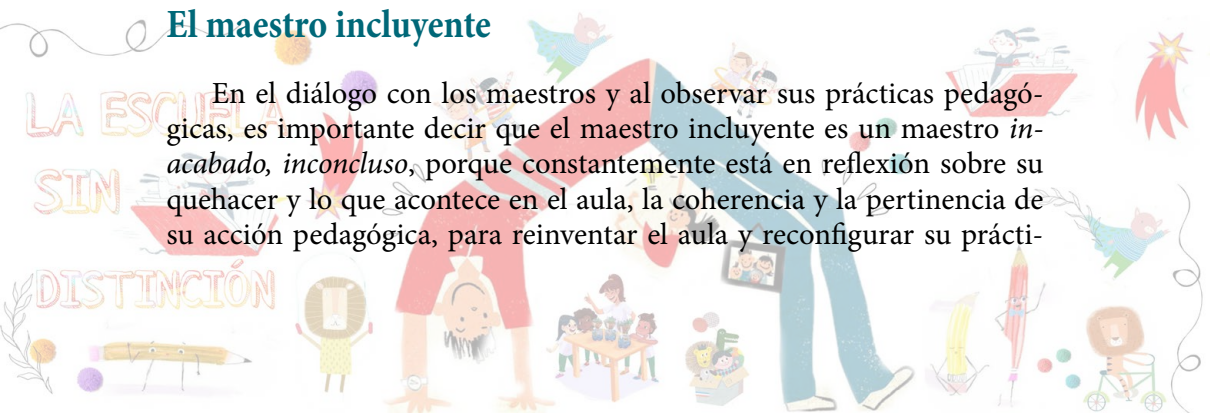
La práctica del maestro integra diferentes saberes que parten de la realidad, de diversas experiencias y relaciones a nivel familiar, social y cultural. Es un saber multifacético que combina de forma coherente conocimientos adquiridos en la formación profesional, en la disciplina específica, en el currículo de estudios y en la experiencia práctica (Tardif, 2004). El dominio y la movilización de la práctica del maestro y de sus saberes son exitosos en tanto sean pertinentes a la realidad de la comunidad educativa.

De otra manera, los saberes del maestro son las habilidades, las competencias y los diferentes conocimientos que se despliegan en el saber: ser, saber y hacer; ello nos invita a reflexionar permanentemente sobre la práctica, en la búsqueda constante de apropiarnos de los saberes que nos constituyen como maestros en una realidad cambiante. Por ende, para hablar de los saberes incluyentes del maestro es importante tener claro quién es el maestro incluyente, la comprensión que tiene de la educación inclusiva y los aspectos que son constitutivos de la práctica misma. Así lo narran los maestros cuando hablan de los saberes incluyentes: “Es el deber ser del maestro, el tener presente que todos somos diferentes, con gustos y necesidades. Desde la individualidad de cada uno, debemos vernos como un mundo diferente y desde allí poder brindar una educación mejor” (maestros).

Los saberes incluyentes implican al maestro y los aspectos constitutivos de la práctica, los cuales se desarrollan a continuación.

## El maestro incluyente

En el diálogo con los maestros y al observar sus prácticas pedagógicas, es importante decir que el maestro incluyente es un maestro *inacabado, inconcluso*, porque constantemente está en reflexión sobre su quehacer y lo que acontece en el aula, la coherencia y la pertinencia de su acción pedagógica, para reinventar el aula y reconfigurar su prácti-



ca realizando un acto pedagógico planeado acorde con las necesidades del contexto. En esta línea, es importante reflexionar sobre los condicionamientos históricos, sociales e ideológicos, para seguir pensando la educación sin distinción, como un acto esperanzador, como posibilidad, que cada día permitirá reinventar otras alternativas pertinentes a las realidades. En palabras de Freire (2016) reinventar la educación es encarar la historia como posibilidad, con cambios permanentes. Es un maestro que cuida, acompaña y provoca.

Para los maestros, ser incluyente es estar libre de prejuicios, con una actitud de confianza hacia los estudiantes, creativo en los procesos de enseñanza, consciente del proceso de aprendizaje del ser humano, con una apuesta y comprensión de la diferencia como valor (ver Figura 4).

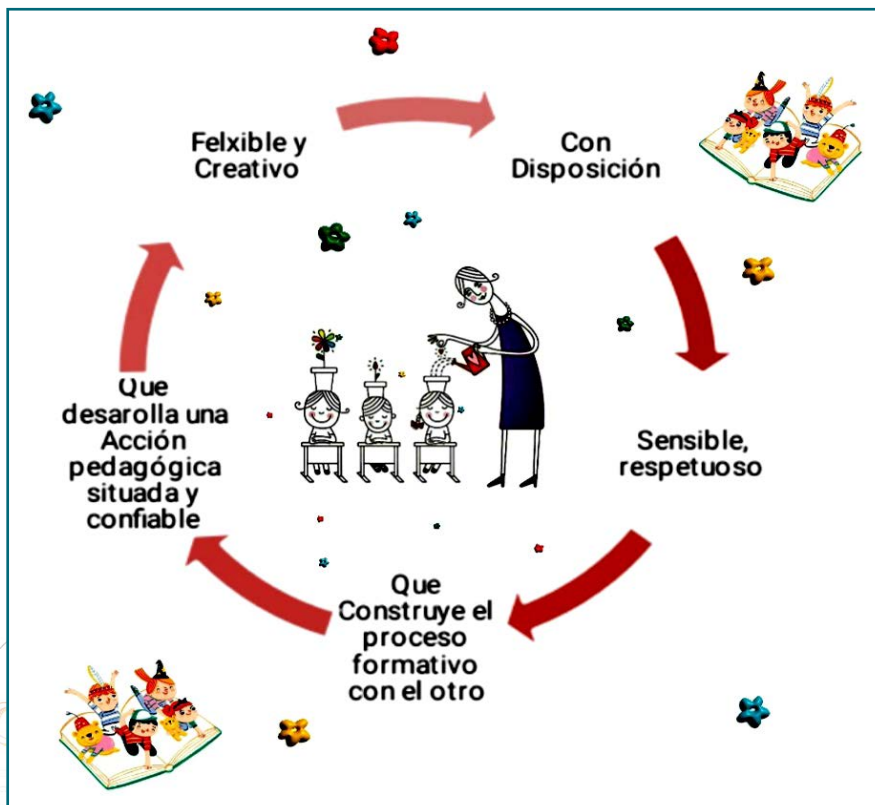
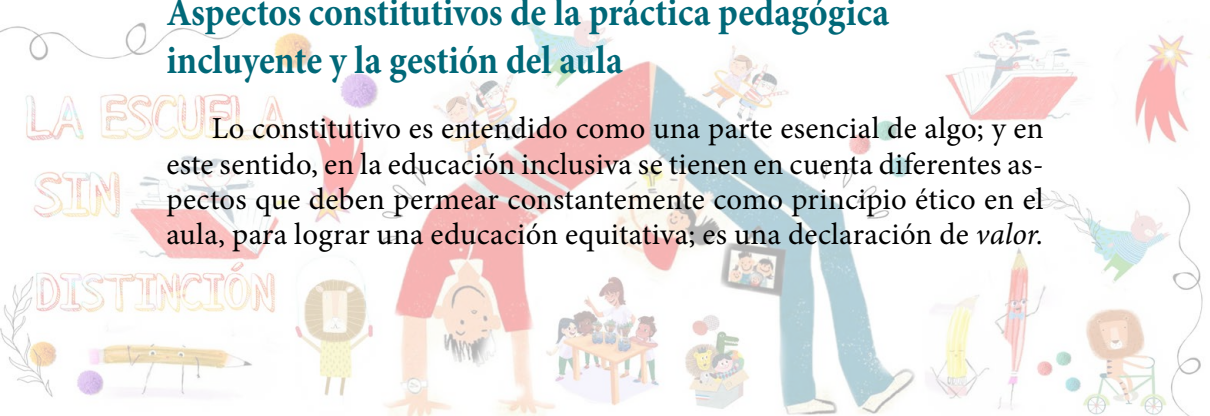


Figura 4. Maestro incluyente

- ✓ *Con disposición:* es un maestro que se despoja de los prejuicios para leer con claridad la realidad de la comunidad educativa, sus necesidades e intereses; que configura constantemente su práctica. Tiene claridad sobre el propósito pedagógico para fortalecer las intenciones y cualidades de los niños (Van Manen, 1998). En la disposición aflora el saber y el gusto para realizar su obra (Zambraño, 2017); sin esta, se rompe el sentido del quehacer del maestro.
- ✓ *Es sensible y respetuoso:* es un maestro sensible a lo que acontece en el aula, a la palabra, a las mínimas expresiones y actuaciones de acogida. Escucha atentamente y es respetuoso de la diversidad.
- ✓ *Construye el proceso formativo con el otro:* es un maestro que piensa y crea el aula en colaboración, como un escenario participativo donde todos se implican y suman desde su experiencia.
- ✓ *Realiza una acción pedagógica situada y confiable:* la acción pedagógica es sensible y afectuosa, brindando un espacio confiable en donde se establecen actos pedagógicos (relaciones de reconocimiento, de poder). Es una acción situada porque tiene presente la realidad y las necesidades particulares de la comunidad.
- ✓ *Flexible y creativo:* es un maestro que tiene conciencia de las variaciones existentes de los estudiantes, de su diversidad y, por ende, aborda la enseñanza de manera heterogénea, partiendo del análisis de las situaciones reales del contexto y de las necesidades del estudiante, para realizar procesos de flexibilización según se requiera. Según Anijovich et al. (2012) para abordar la diversidad, es necesario definir qué conocimientos son comunes a todos los alumnos y, al mismo tiempo, implementar métodos de enseñanza diferentes que aseguren que todos logren un dominio básico de esos saberes.

## Aspectos constitutivos de la práctica pedagógica incluyente y la gestión del aula

Lo constitutivo es entendido como una parte esencial de algo; y en este sentido, en la educación inclusiva se tienen en cuenta diferentes aspectos que deben permear constantemente como principio ético en el aula, para lograr una educación equitativa; es una declaración de *valor*.



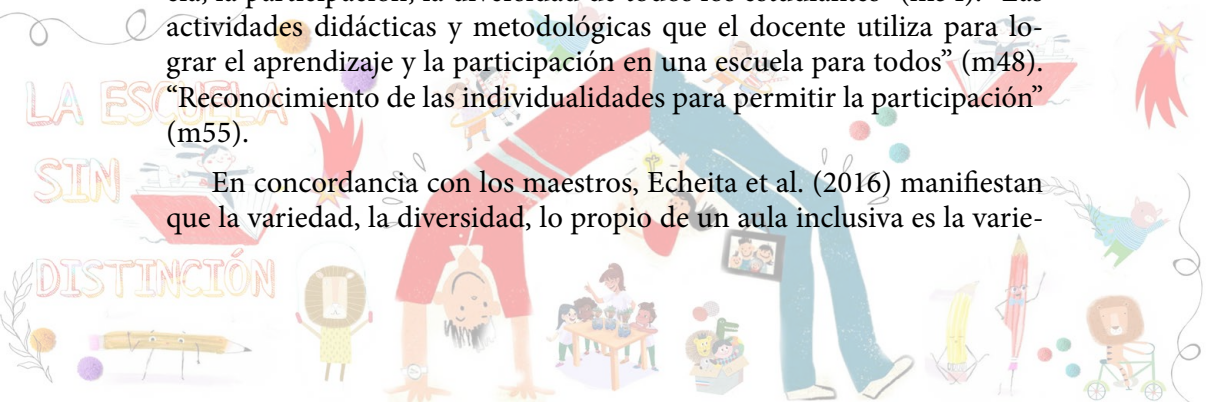
Estos aspectos deben ser habituales, propios del aula, brindando identidad como un espacio democrático de encuentro y aprendizaje constante. “Son constitutivos la participación, la apertura al proceso de aprendizaje, el lenguaje, la sensibilización, el respeto, la equidad, la valoración a la diversidad y el objetivo de transformación” (m17).

Desde las narrativas y prácticas de los maestros, los aspectos constitutivos para promover y gestionar el aula inclusiva son los siguientes:

- ✓ Comprender el aula como un espacio de construcción e interacción conjunta.
- ✓ Compromiso e implicación del maestro y de la comunidad educativa.
- ✓ Priman valores como el respeto, la solidaridad y la equidad en lo cotidiano del aula.
- ✓ Se reconoce y potencia la diversidad de los actores (se normaliza la diversidad).
- ✓ Es un espacio de potenciación y tejedor de experiencias y saberes.
- ✓ Es un escenario de reflexión, diálogo y actuación.

Algunas de las voces de los maestros ratifican estos aspectos como constitutivos de la práctica inclusiva: “Reconocimiento de las identidades en el contexto educativo” (m2). “Involucrar y valorar a todos los integrantes de la comunidad” (m15). “Espacios de participación y retroalimentación permanente donde todos hacen parte” (m24). “Implementación de variadas alternativas pedagógicas” (m7). “Vincular a toda la comunidad educativa permitiendo que esta sea partícipe y artífice del proceso” (m35). “El aula es convivencia y se da un trabajo colectivo logrando acuerdos desde la cultura” (m27). “Escenarios de reflexión y sensibilización en las prácticas pedagógicas” (m52). “Valorar la presencia, la participación, la diversidad de todos los estudiantes” (m54). “Las actividades didácticas y metodológicas que el docente utiliza para lograr el aprendizaje y la participación en una escuela para todos” (m48). “Reconocimiento de las individualidades para permitir la participación” (m55).

En concordancia con los maestros, Echeita et al. (2016) manifiestan que la variedad, la diversidad, lo propio de un aula inclusiva es la varie-



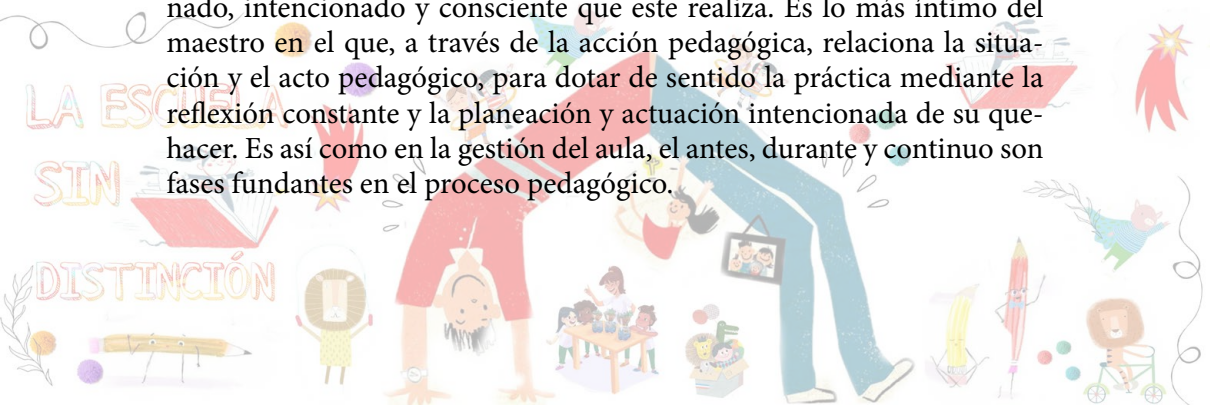
dad, la diversidad, la riqueza, la abundancia y las múltiples formas que, como plantea Marchesi (2004, citado por Echeita, 2016), este resultado se debe a que el profesorado ha planificado y llevado a cabo su trabajo con base en los principios y valores de la transformabilidad. Para lograrlo, ha proporcionado los recursos, ha generado las oportunidades necesarias y ha pensado, sentido y actuado de una manera diferente, lo que permite gestar un aula sin distinción.

### *Gestión del aula incluyente... Por darse*

De igual forma, la gestión del aula hace referencia a definir la enseñanza y el aprendizaje en el aula de clase teniendo en cuenta la relación que se establece en ella, el estilo pedagógico, la planeación y la evaluación (MEN, 2008). Es la capacidad que tiene el profesor para organizar, dirigir, acompañar y manejar eficientemente todos los elementos y variables presentes en el aula (Uruñuela, 2019). Para los maestros “son las acciones intencionadas que se realizan para lograr el aprendizaje y convivir en las diferencias [...] es la capacidad que tiene el maestro de implementar todas aquellas estrategias didácticas curriculares y metodológicas para garantizar el aprendizaje de todos sus estudiantes” (p. 6).

Así mismo, la gestión de aula es la provocación y movilización que realiza el maestro para disponer diferentes maneras de integrar el aprendizaje que, como dice Echeita (2019), debe ir más allá de la teoría. Se requiere la aplicación de múltiples estrategias para contextualizar los conocimientos mediante experiencias auténticas. Esto significa que los estudiantes deben investigar y experimentar para integrar y aplicar las competencias (cognitivas, prácticas y personales) en la resolución de desafíos del mundo real. Es una gestión de aula que aún hace falta darse por todos los maestros, desde la integralidad de los siguientes aspectos que narran y muestran algunos de ellos.

La práctica es la acción pedagógica del maestro es un acto reflexionado, intencionado y consciente que este realiza. Es lo más íntimo del maestro en el que, a través de la acción pedagógica, relaciona la situación y el acto pedagógico, para dotar de sentido la práctica mediante la reflexión constante y la planeación y actuación intencionada de su quehacer. Es así como en la gestión del aula, el antes, durante y continuo son fases fundantes en el proceso pedagógico.



**El antes:** la actitud del maestro es fundamental en todo el proceso educativo. Las ideas que tiene el profesor sobre el aula, los estudiantes y los procesos de enseñanza influyen directamente en la dinámica de la clase. Conocer el contexto y la diversidad de sus alumnos a través de un mapeo escolar, para flexibilizar el conocimiento y usar una pedagogía adecuada y pertinente a las particularidades de los estudiantes.

**El durante:** se evidencia la disposición del maestro, desplegada en el *modo* y el *estilo*, en cómo establece el acto pedagógico o cómo se relaciona con los estudiantes, partiendo de los conocimientos previos, motivándolos e implicándolos en la dinámica participativa del aula.

**El continuo:** es la reflexión y evaluación constante del quehacer del maestro y de los aprendizajes de los estudiantes para configurar prácticas diversificadas, innovadoras y motivadoras. Es un construir en colectivo, en comunidad.

La gestión del aula incluyente para los maestros tiene varios momentos que conforman el ciclo *RERESIDI*, el cual inicia desde el reconocer, reflexionar, situar y diversificar el aula, en relación con sus características particulares. Es un ir y venir continuo para movilizar la educación sin distinción.

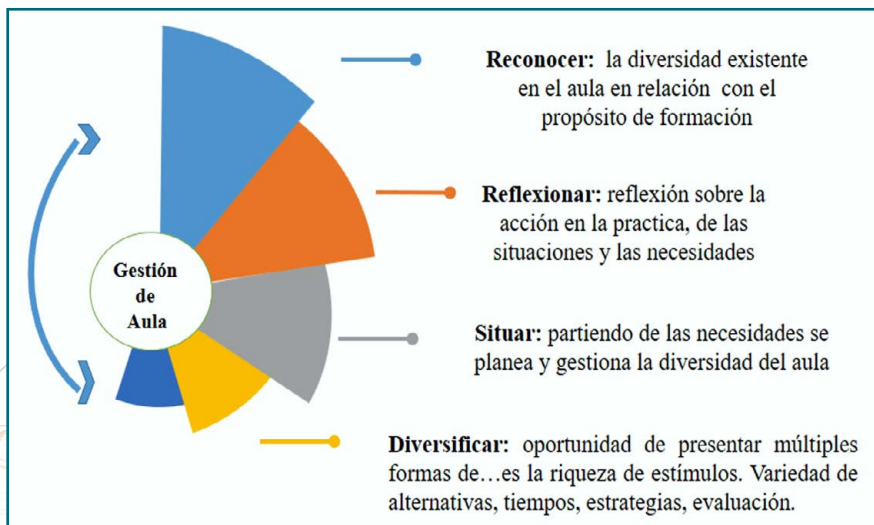


Figura 5. Ciclo RERESIDI

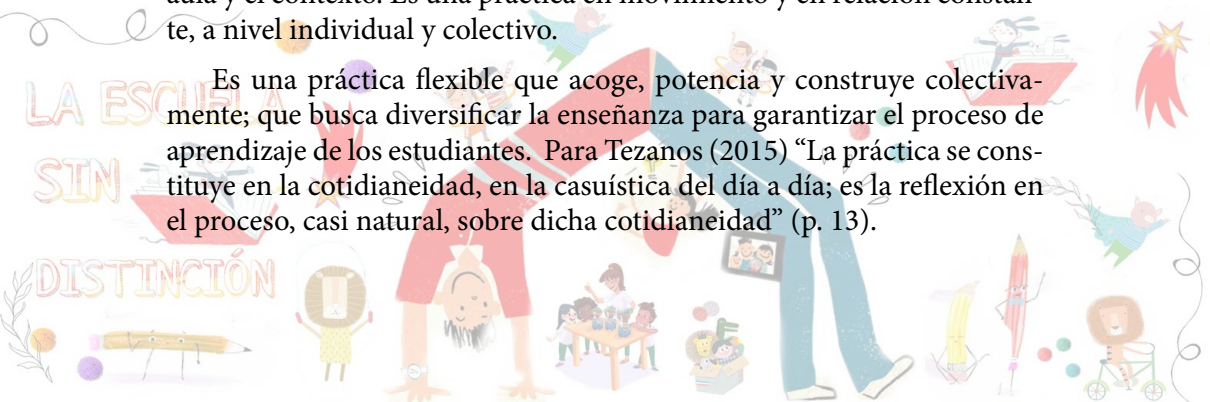
Teniendo en cuenta los anteriores aspectos planteados por los maestros en la gestión de aula, es importante tener en cuenta que en algunas de las prácticas de los maestros estas se dan, pero en otras aún falta por darse, mostrando un proceso diferente en las comprensiones y las prácticas incluyentes de estos. Sin embargo, es notoria la disposición a aprender de la mayoría de los maestros; tienen un compromiso de acoger a todos brindándoles una mejor educación. “De nuestra actitud como maestros, depende la motivación y el aprendizaje de los niños” (m4). “Cuando uno se dedica a ser maestro, independientemente de dónde esté, siempre se tiene la intención de trabajar con todos los chicos e impregnar en ellos la huella del profesor” (m7).

## La práctica pedagógica incluyente... Dándose

La inclusión es un continuo, que no tiene fin, inacabado, en donde el aula siempre estará en tensión y en movimiento. En tensión porque, como manifiesta Echeita (2019), es más una “cuestión dilemática, en tanto están en constante conflicto con los derechos individuales y decisiones escolares que nunca dejan satisfechos plenamente a todos los implicados” (p. 56) y en movimiento, porque parte de la realidad del territorio para construir otros escenarios de actuación.

La práctica pedagógica es la razón de ser del maestro; es el acto reflexivo, intencionado y planeado de su actuar. Desde esta perspectiva, una práctica pedagógica incluyente implica la transformación del pensamiento, del lenguaje y de las acciones, frente a la comprensión de la diversidad, el reconocimiento y la potenciación de esta, en escenarios de convivencia participativos. Es una práctica sin distinción, que lee de manera consciente lo que nos une, lo que acontece en el aula, y enfoca su mirada en las diversidades de los actores, para accionar su práctica con-sentido y con-tacto, frente a las particularidades que caracterizan el aula y el contexto. Es una práctica en movimiento y en relación constante, a nivel individual y colectivo.

Es una práctica flexible que acoge, potencia y construye colectivamente; que busca diversificar la enseñanza para garantizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para Tezanos (2015) “La práctica se constituye en la cotidianidad, en la casuística del día a día; es la reflexión en el proceso, casi natural, sobre dicha cotidianidad” (p. 13).



En coherencia con lo anterior, para los maestros, las prácticas incluyentes tienen las siguientes *características* (ver Figura 6).



**Figura 6.** Características de las prácticas incluyentes

Como característica fundamental de la práctica pedagógica incluyente, es partir de concebir el aula como un espacio heterogéneo, como núcleo básico de la diversidad existente de la población, en relación con sus capacidades, cultura, etnia, lenguaje, entre otros aspectos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Anijovich et al., 2012). Es así como desde este principio se fomenta un espacio de participación, dialógico desde el respeto y la equidad, para crear escenarios participativos que acogen a toda la población, según las pluralidades. Es un aula flexible que provoca y proporciona una riqueza de estímulos y espacios, para facilitar el aprendizaje y la participación dentro y más allá del aula, para generar comunidades de aprendizaje.

En esencia, y desde las comprensiones de los maestros, la práctica incluyente es “aquella que es reflexiva e intencionada y que permite la participación de todos desde las realidades del contexto y de la particularidad de cada uno, desde los cuatro momentos de la planeación pedagógica como son el indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso”

(m9). “Es la práctica que facilita el reconocimiento de las identidades de cada individuo, donde se reconozcan constantemente las capacidades en un ambiente de respeto y admiración, donde se valore la diferencia para construir entre todos y aprender del otro” (m22). “Es una actividad donde el docente, a través de diversas estrategias metodológicas, garantiza el aprendizaje, la participación, la equidad y el disfrute en la adquisición de nuevos conocimientos” (m36). “Es la reflexión constante de la práctica para llegar a las particularidades humanas e identificar estrategias que permitan el aprendizaje de todos” (m6).

Algunas de las *prácticas incluyentes* que se evidenciaron en el quehacer de los maestros están relacionadas con el conocimiento del contexto y del estudiante, de sus particularidades, necesidades e intereses, para poder diversificar de una manera flexible las diferentes alternativas pedagógicas para facilitar el aprendizaje y la participación de todos. Estas estrategias se realizan en un clima escolar confiable en el que se vincula toda la comunidad educativa.

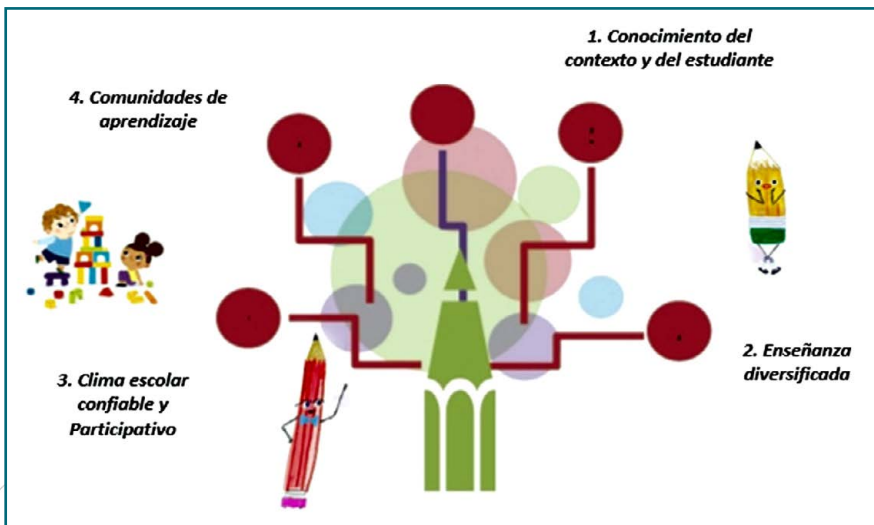
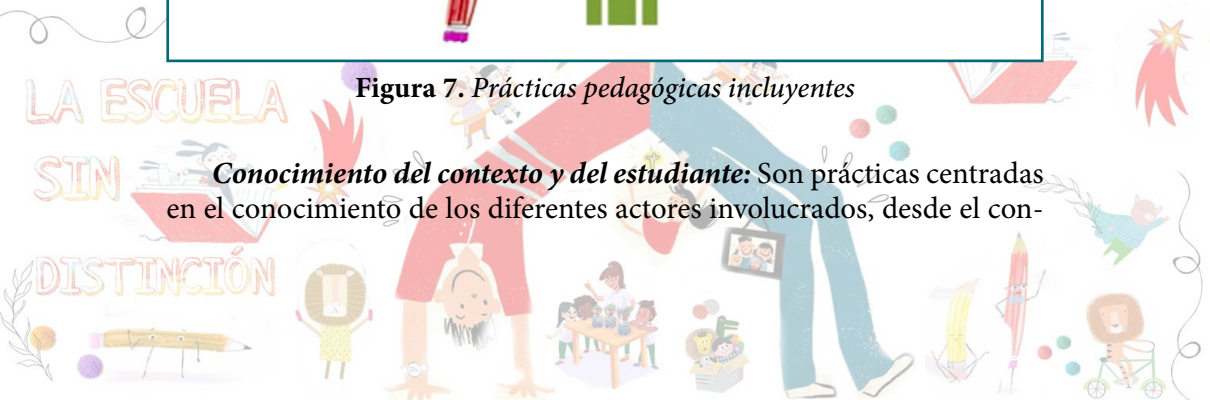


Figura 7. Prácticas pedagógicas incluyentes

**Conocimiento del contexto y del estudiante:** Son prácticas centradas en el conocimiento de los diferentes actores involucrados, desde el con-



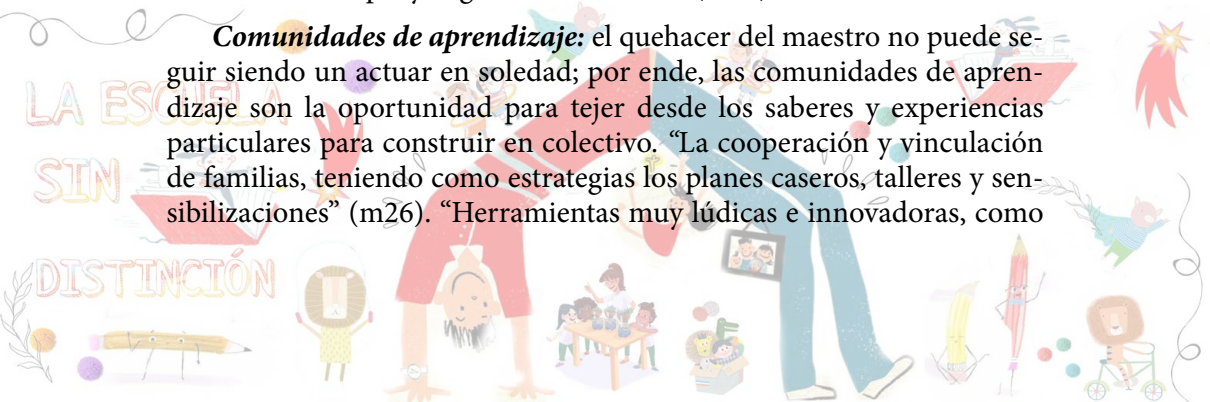
texto hasta el estudiante, de las necesidades y los intereses particulares y sociales.

“Se realiza un trabajo colaborativo, actividades divertidas de aprendizaje grupales, permitiendo que todos los niños, niñas y jóvenes puedan disfrutar del aprendizaje y aprender juntos, respetando sus particularidades” (m12). “Se realizan talleres para conocer a los niños, niñas y jóvenes, la apreciación de sus necesidades, fortalezas e intereses” (m43). “Reconocimiento del contexto familiar y social en el que se encuentran los niños a través de encuentros de familias donde se sensibilizan y se realizan talleres didácticos” (m50).

**Enseñanza diversificada:** es diversificación de la enseñanza; los diferentes modos y el estilo que utiliza el maestro para lograr implicar a la comunidad; es la variedad de estrategias a diferente nivel, tiempo y estilo. La aplicación de estrategias motivadoras para el aprendizaje y para la vida, así como la potenciación de habilidades artísticas, talentos y capacidades” (m33). “Fomentando el trabajo cooperativo, trabajo con cartillas didácticas, una planeación desde la necesidades y fortalezas de cada estudiante” (m15). “La planeación de estrategias como trabajos en grupo, estudios de casos y trabajo por proyectos, de manera flexible en los objetivos y en la participación de cada uno” (m29).

**Clima escolar confiable y participación:** el clima escolar es un eje central para facilitar el aprendizaje y la implicación de la comunidad, a través de un escenario confiable en el que prima el acto pedagógico, la relación pedagógica; una relación de complicidad e intencionalidad en donde cada actor es, tiene y toma parte activa de los procesos. “Actividades de reconocimiento para potenciar el respeto, la confianza y el buen clima escolar” (m6). “Se trabajan la motivación, el trabajo cooperativo y didáctico, a través del afecto” (m55). “Para lograr la participación de los estudiantes se fortalece la autoestima, autonomía y dedicación, a través de la musicoterapia y la gimnasia cerebral” (m31).

**Comunidades de aprendizaje:** el quehacer del maestro no puede seguir siendo un actuar en soledad; por ende, las comunidades de aprendizaje son la oportunidad para tejer desde los saberes y experiencias particulares para construir en colectivo. “La cooperación y vinculación de familias, teniendo como estrategias los planes caseros, talleres y sensibilizaciones” (m26). “Herramientas muy lúdicas e innovadoras, como



la lámpara mágica, el tren del saber, para trabajar articulados con toda la comunidad educativa” (m39). “La participación por medio de juegos de roles, de atención, juegos donde se fortalece el autoconocimiento, habilidades comunicativas y fundamentalmente la empatía, para lograr la colaboración de los padres de familia” (m15).

La práctica es el saber construido del maestro, teniendo en cuenta los imaginarios sociales que han tenido instaurados por su experiencia y procesos formativos, lo que se refleja en los diferentes matices de la inclusión, dejando ver una tensión dilemática entre lo establecido por la institucionalidad, las directivas ministeriales y sus comprensiones, aspectos que no les han permitido a muchos maestros descolocarse de lo instituido. Es así como se visibilizan las siguientes prácticas pedagógicas.

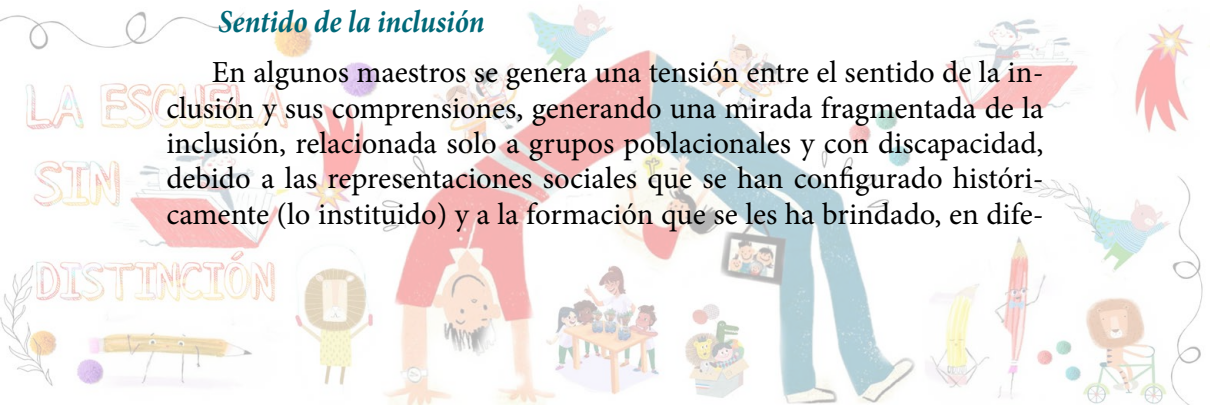
Teniendo presente los matices de la inclusión que narraron los maestros, es importante reconocer que estos también se evidencian en las prácticas pedagógicas, develando diferentes aspectos que aún marcan lo oscuro y lo claro de la inclusión, obstaculizando el transitar constante del aula sin distinción, ratificando que la educación inclusiva es un proceso de humanización para aprender a vivir juntos.

En este sentido, lo importante, como plantea López (2011), es identificar los obstáculos que impiden que algunos niños y niñas se sientan respetados, participen, convivan y aprendan en el aula. Este es precisamente el compromiso ético que promueve el nuevo modelo de la educación inclusiva. Es la lucha contra las prácticas excluyentes y la oportunidad de restituir el derecho pleno a la educación y al reconocimiento de los sujetos.

Algunas de las barreras que se evidenciaron y que limitan la plena convivencia, la participación y las prácticas incluyentes son: el sentido de la inclusión y la naturaleza del rol del maestro.

### *Sentido de la inclusión*

En algunos maestros se genera una tensión entre el sentido de la inclusión y sus comprensiones, generando una mirada fragmentada de la inclusión, relacionada solo a grupos poblacionales y con discapacidad, debido a las representaciones sociales que se han configurado históricamente (lo instituido) y a la formación que se les ha brindado, en dife-



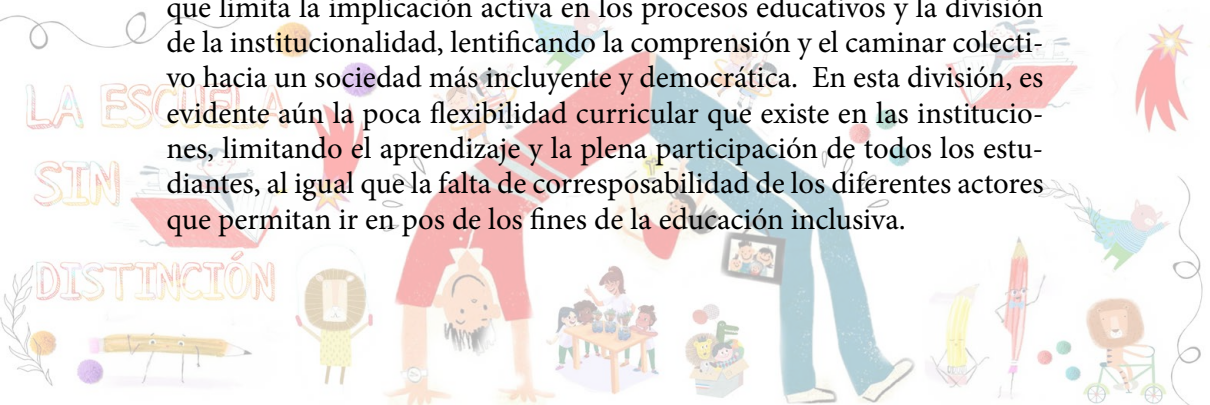
rentes espacios institucionales, dando respuesta a las directivas ministeriales, anclado a la norma desde lo disciplinar. Estas tensiones generan ruptura en las prácticas pedagógicas y actuaciones de los maestros en relación con la inclusión y lo que verdaderamente significa; confirmando lo que plantea López (2018): las actitudes, creencias y pensamientos, configuran las actuaciones.

Esta mirada fragmentada de la inclusión no le permite al maestro hacer conciencia de las prácticas que realiza en el aula, ya que muchas de ellas son una apuesta por la inclusión, sin intencionarlo, dando respuesta a las condiciones que acontecen en lo cotidiano del aula, tensionando la práctica pedagógica, en tanto se moviliza más el cumplimiento de las directrices institucionales, que la reflexión de la práctica intencionada y pertinente al contexto. Lo anterior conlleva a evidenciar una conciencia individual más que colectiva para consolidar una escuela sin distinción.

### *Naturaleza del rol del maestro*

Para algunos, el rol de ser maestro abarca una pluralidad de conocimientos teóricos y prácticos que guían su accionar; así mismo, incluye las diferentes acciones institucionales que propenden por la gestión educativa. En esta perspectiva, algunos maestros identifican en el aula limitantes para realizar su práctica pedagógica incluyente, entre ellas: la cantidad de formatos y proyectos que le exigen mayor tiempo; el aula tan numerosa de estudiantes; el poco tiempo que tiene para conocer los estudiantes y para orientar la clase; la evaluación, la didáctica poco flexible, el contenido y las situaciones particulares con las que llegan los estudiantes. De esta forma, se puede vislumbrar que el rol del maestro necesita de un equilibrio entre los diferentes conocimientos y saberes, para dominar, movilizar e integrar las condiciones de su práctica (Tardif, 2004).

Esto sigue latente en la institucionalidad desequilibrando el rol del maestro ya que se da una ruptura entre la vocación y la convicción, lo que limita la implicación activa en los procesos educativos y la división de la institucionalidad, lentificando la comprensión y el caminar colectivo hacia un sociedad más incluyente y democrática. En esta división, es evidente aún la poca flexibilidad curricular que existe en las instituciones, limitando el aprendizaje y la plena participación de todos los estudiantes, al igual que la falta de corresponsabilidad de los diferentes actores que permitan ir en pos de los fines de la educación inclusiva.



Es por esto que, reconociendo esta pluralidad de conocimientos y saberes que configuran el rol del maestro, es necesario seguir en la búsqueda de la educación sin distinción, para lograr descolocarse y trascender a las prácticas situadas y con sentido. Como plantea Freire (2016): “El gran problema del educador no es discutir si la educación puede o no puede, sino discutir dónde puede, cómo puede, con quién puede, cuándo puede; es reconocer los límites que su práctica impone” (p. 43).

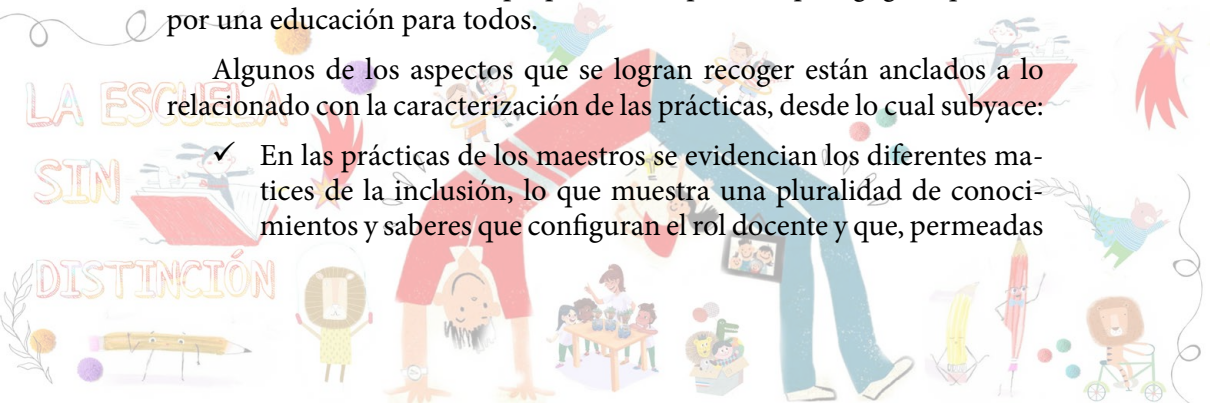
Si se logran minimizar estas barreras y educar la mirada del maestro se tendrán maestros más implicados, comprometidos, movilizándolo a la escuela sin distinción, más allá de la perspectiva fragmentada de la inclusión como colocación o integración de grupos específicos. Por ende, es necesario desaprender y educar la mirada, donde la comprensión y la claridad sobre el verdadero sentido de la inclusión nos permita pasar la frontera que delimita y separa el nosotros de los otros, para pensar en un ser humano, en un sí mismo, en un entre-nosotros. Como plantea Skliar (2017), El modo en que un educador observa a los estudiantes es crucial porque revela su propia posición y punto de vista. Esta ‘mirada’ no solo muestra desde dónde se sitúa; también determina cómo percibe y valora al alumno.

## Reflexiones finales y posibles aperturas

Es importante reconocer cómo, desde el recorrido realizado y desde las voces de los maestros participantes, se logran descubrir las comprensiones y las prácticas incluyentes, tejiendo redes de sentido; una mirada que va desde lo más potenciado y lo que aún falta por potenciar en el proceso, partiendo de un hecho histórico que se da desde la integración hacia la inclusión, tránsito que ha implicado en algunos docentes una comprensión arraigada más a lo normativo, lo instruccional, mientras que para otros ha sido la posibilidad de pensarse desde su quehacer en una relación de alteridad, propia de una práctica pedagógica que vela por una educación para todos.

Algunos de los aspectos que se logran recoger están anclados a lo relacionado con la caracterización de las prácticas, desde lo cual subyace:

- ✓ En las prácticas de los maestros se evidencian los diferentes matices de la inclusión, lo que muestra una pluralidad de conocimientos y saberes que configuran el rol docente y que, permeadas

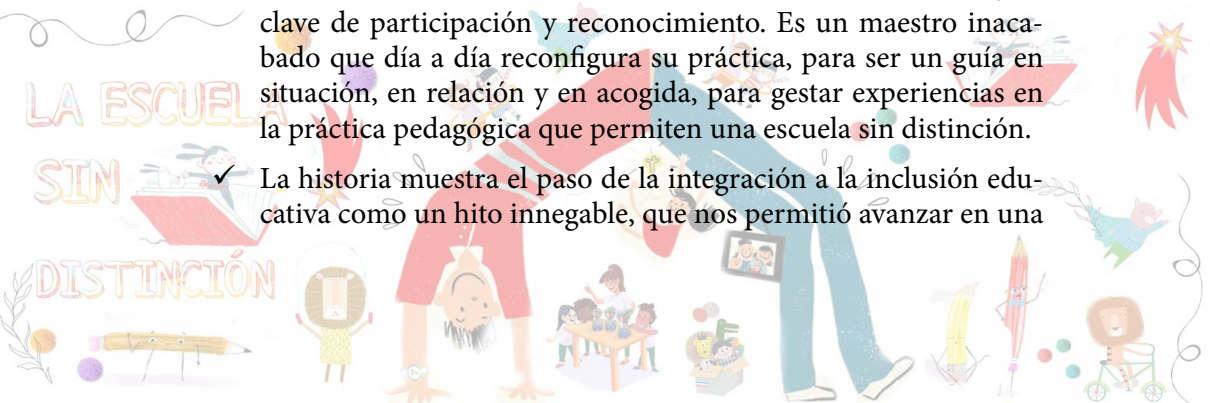


por la mirada fragmentada de la inclusión, aún se ven algunos anclajes que no le permiten al maestro descolocarse y actuar en un aula en movimiento y en relación. Así mismo, se ven prácticas que enriquecen el aula sin distinción, entre ellas: el conocimiento del contexto y del estudiante, la enseñanza diversificada, el clima escolar confiable y participativo y las comunidades de aprendizajes, prácticas que se intencionan en la gestión del aula a través del ciclo *Reresidi*.

- ✓ No hay un modelo único de la educación inclusiva. Desde el sentir y el actuar del maestro se develan diferentes comprensiones de la inclusión, desde los matices de la inclusión, entre ellos *lo oscuro*, relacionado con los miedos y las dificultades que han vivido; *lo claro*, que es el tránsito, el aprendizaje y la lucha constante para gestar condiciones favorables de reconocimiento y participación por el otro y el nos-otros. *Lo colorido*, son los logros y los retos frente a una educación y sociedad inclusiva; es una experiencia enriquecedora que complementa la experiencia educativa. Lo oscuro y lo claro forman parte de lo colorido; es la mezcla de sus tonalidades que permite ver su magnífica mixtura. Se podría ver como un caminar lleno de diferentes experiencias que han permitido, hoy, lograr cambios en la mirada de los maestros, en las prácticas, en las políticas y en la cultura.

Por otra parte, se identificó cómo desde el rol de ser maestro se tiene la oportunidad de desplegar la educación inclusiva que, para el caso particular, se moviliza en una comprensión que va desde un proceso inicial de poca acogida para transitar hacia una práctica pedagógica que logra recoger elementos prácticos para la puesta en marcha de la educación inclusiva. En este sentido algunos aspectos relevantes:

- ✓ El maestro, como actor central y gestor de cambios, es quien posibilita la movilización del aula en relación con el contexto, en clave de participación y reconocimiento. Es un maestro incapaz que día a día reconfigura su práctica, para ser un guía en situación, en relación y en acogida, para gestar experiencias en la práctica pedagógica que permiten una escuela sin distinción.
- ✓ La historia muestra el paso de la integración a la inclusión educativa como un hito innegable, que nos permitió avanzar en una

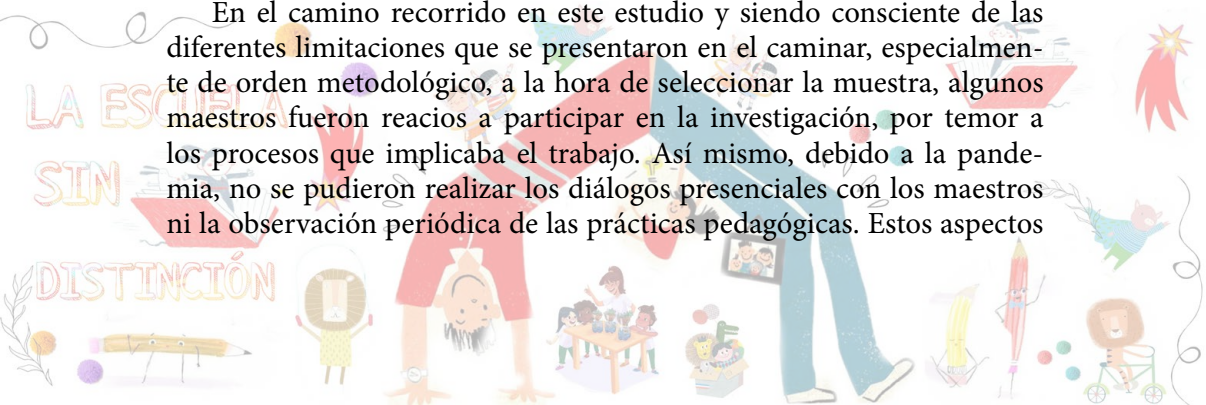


educación para todos, más humana. Hoy la apuesta es seguir avanzando y comprender de manera más clara que la educación inclusiva forma parte del proceso educativo y, por ende, del quehacer del maestro, partiendo del principio que como seres humanos compartimos una misma humanidad y dignidad, que en un estado democrático somos iguales en derechos, pero diferentes en intereses, capacidades y formas de pensar y significar la vida. Por tal motivo, y siendo coherentes con la diversidad, se requiere una educación y un maestro que propenda por procesos educativos que coadyuven por una sociedad plural y democrática.

- ✓ La inclusión se comprende como un proceso que no termina; se da de manera propia y particular en cada contexto; es un principio que permea lo cotidiano del aula, de la escuela, del contexto, e implica reconocimiento, respeto, participación y valor de lo que somos como seres humanos, en los diferentes escenarios de convivencia, de relación y de construcción. Es un proceso sistémico, en donde hay una corresponsabilidad de todos los actores; es dilemático, en tanto en el aula siempre están en relación y constantemente en tensión los derechos individuales y la fragilidad del ser humano.
- ✓ Por lo tanto, es importante comprender que para ir en pos de una escuela sin distinción se necesita valorar las diferencias. Es un proceso que requiere de movilizar en los entornos educativos comunidades de aprendizajes, aulas en movimiento en un constante flujo de relaciones; una gestión de aula que implica el trabajo colectivo como impronta del sentido que desea imprimir el sello distintivo del Ser maestro en una escuela sin distinción.

## Posibles aperturas

En el camino recorrido en este estudio y siendo consciente de las diferentes limitaciones que se presentaron en el caminar, especialmente de orden metodológico, a la hora de seleccionar la muestra, algunos maestros fueron reacios a participar en la investigación, por temor a los procesos que implicaba el trabajo. Así mismo, debido a la pandemia, no se pudieron realizar los diálogos presenciales con los maestros ni la observación periódica de las prácticas pedagógicas. Estos aspectos

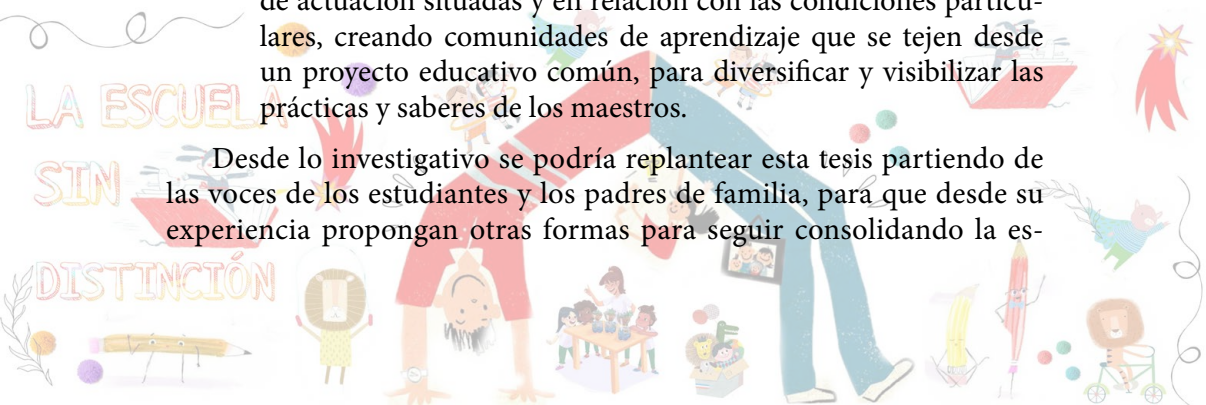


causaron retraso en el proceso; sin embargo, se avanzó y se culminó la investigación.

En este marco, se hace importante pensar posibles líneas de actuación e investigación que permitan seguir caminando en la consolidación de escuelas sin distinción:

- ✓ *Línea política:* orientada a garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los actores, desde el principio de respeto de la diversidad y la equidad. Una línea en la que el maestro se comprenda y se conciba como un actor y hacedor de política; como sujeto político, con capacidad reflexiva y crítica para proponer y actuar con alternativas coherentes y pertinentes a las necesidades del contexto.
- ✓ *Línea social y educativa:* que busque ampliar la comprensión de la inclusión en un continuo para tejer, desde la realidad, otros escenarios de actuación más participativos y corresponsables de las particularidades, gestando sociedades y escuelas más acogedoras, respetuosas de la diversidad que nos caracteriza como seres humanos. Por ende, se hace necesario seguir formando y acompañando al maestro y a la sociedad para educar la mirada en relación con la comprensión y las prácticas de educación inclusiva, a través de las redes y las comunidades de aprendizaje que se fortalecen desde el reconocimiento del saber y la experiencia, para seguir en la consolidación de la escuela sin distinción.
- ✓ *Línea de gestión educativa:* en esta línea se piensa, gestiona y actúa en comunidad, para lograr la implicación y participación de todos los actores, organizando y movilizandolos recursos disponibles en pro de una educación de calidad. Es pensar la escuela y el aula en movimiento, como la oportunidad de gestar una educación sistémica, en la que todos participen, con prácticas de actuación situadas y en relación con las condiciones particulares, creando comunidades de aprendizaje que se tejen desde un proyecto educativo común, para diversificar y visibilizar las prácticas y saberes de los maestros.

Desde lo investigativo se podría replantear esta tesis partiendo de las voces de los estudiantes y los padres de familia, para que desde su experiencia propongan otras formas para seguir consolidando la es-



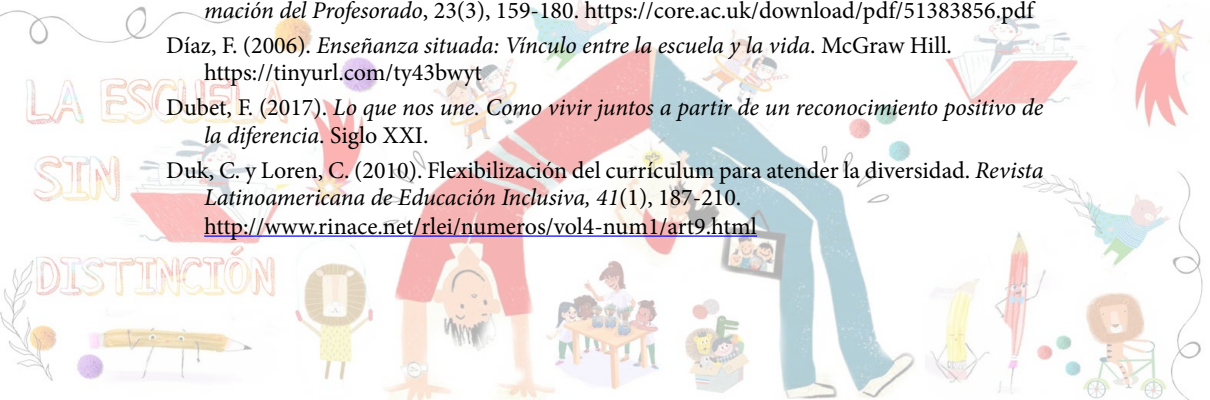


## Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2025). Un giro inclusivo a la equidad. Narcea
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., West, M. (2001). *Hacia una escuela para todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea.
- Alcaldía de Manizales. (2016). *Plan de desarrollo 2016 – 2019, Manizales más oportunidades*. <https://www.manizales.gov.co/RecursosAlcaldia/201605021636516132.pdf>
- Álvarez, C. (2010). *Cultura y pedagogía crítica en Paulo Freire*. [Tesis de especialización, Universidad Militar Nueva Granada]. <http://hdl.handle.net/10654/5028>
- Andrade, L. (2007). Del tema al objeto de investigación en la propuesta epistemológica de Hugo Zemelman. *Cinta de Moebio*, 30, 262-282. <https://www.redalyc.org/pdf/101/10103003.pdf>
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2012). *La introducción a la enseñanza para la Diversidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Planeta.
- Arendt, H. (2018). *Comprensión y política*. Omegalfa.
- Arizabaleta, S. L. & Ochoa, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 45, 65-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614065654007>
- Arzuaga, J. (1994). El concepto de acción social en Max Weber. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 6, 118-130. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/9935>
- Azorin, C. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción*, 33(83), 203-229. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31053772007.pdf>
- Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Barragán, D., Gamboa, A., & Urbina, J. E. (Comps.) *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas* (pp. 19-38). <https://tinyurl.com/27z3x4zx>



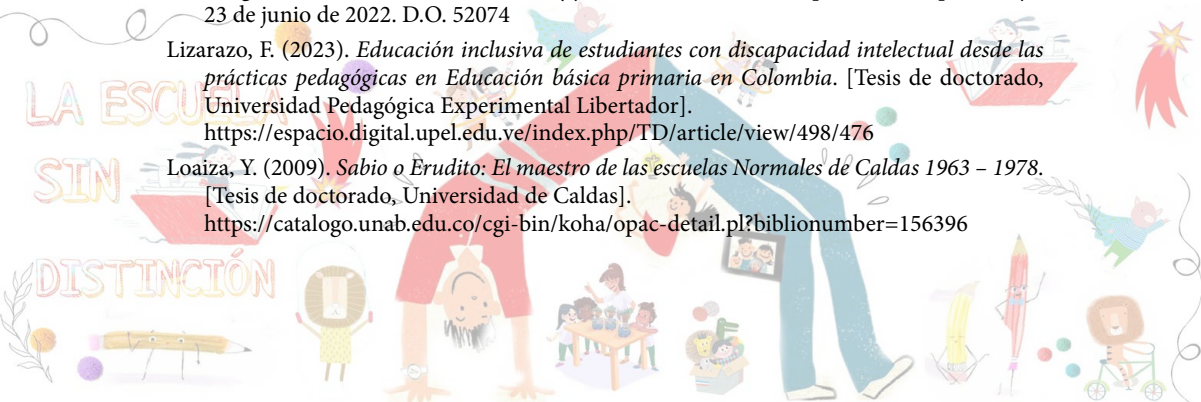
- Beltrán, N. E. & Gómez, L. D. (2016). *La gestión curricular para la educación inclusiva de dos instituciones educativas distritales de Bogotá: un estudio de caso*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/19474>.
- Betancur, J. (2016). Una inclusión excluyente. Reconfigurando la inclusión en le escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 27, 178-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6045677>
- Betancur, J. E. (2022). *La inclusión como posibilidad de reconocimiento en los escenarios educativos*. [Tesis de doctorado, Universidad de Caldas]. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/17815>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la Educación y la Escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000013>
- Branda, S. (2018). El arte de enseñar: La docencia como trabajo artesanal. *Revista Palabra*, 9, 56-65. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6932>
- Calvo, M. y Verdugo, M. (2012). Educación Inclusiva, ¿Una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/252>.
- Calvo, A., Rodríguez, C., & Haya, I. (2014). *Libro de Actas XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad*. Universidad de Cantabria. <https://tinyurl.com/mr22rvah>
- Capra, F. (Director). (1939). *Caballero sin espada* [película].
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 35, 2-9. <https://tinyurl.com/ysa5uv7j>
- Chiner, E. (2011). *Percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. <http://hdl.handle.net/10045/19467>
- Comisión de Investigación sobre la educación de niños y jóvenes discapacitados. (1978). *Informe Warnock*. <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>
- Cotrufo, T. y Ureña, J. M. (2018). *El cerebro y las emociones. Sentir, pensar, decidir*. Neurociencia y Psicología.
- Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159-180. <https://core.ac.uk/download/pdf/51383856.pdf>
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill. <https://tinyurl.com/ty43bwyt>
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Como vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo XXI.
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 41(1), 187-210. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.html>



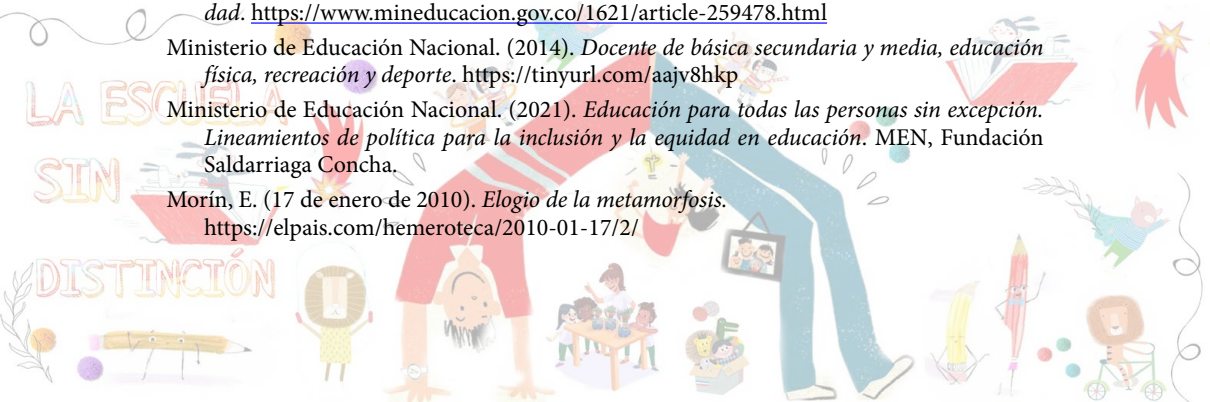
- Dussel, I. (2000, junio 8). *La producción de la exclusión en el aula: Una revisión de la escuela moderna en América Latina*. Pizarras y Pizarrones. <https://tinyurl.com/2p9kp6a8>
- Echeita, G., Sandoval, M., & Simón, C. (2016, marzo 16-18). *Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas*. [Sesión de congreso] IV Congreso Iberoamericano sobre síndrome de Down. <http://cddown-inico.usal.es/docs/045.pdf>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060634>
- Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19.: ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 9(1), 7-16. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152/12024>
- Echeita, G. (2024). *Educación inclusiva. ¿El sueño de una noche de verano?* Octaedro.
- Escarbajal, A. (2011). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching, Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 28(2), 161-179. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/7898>
- Esquea, O. (2017). Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. Caso Facultad de Educación Universidad del Atlántico. *Praxis*, 13(2), 167-176. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2359>
- Etkin, M. (2017). Las organizaciones de la sociedad civil como imaginarios instituidos e instituyentes desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis. *Revista Científica*, 21(1), 161-171. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/4324>
- Fernández, J. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13228832003.pdf>
- Flores, V., García, I., & Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8578.2008.00402.X>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014, 14 de agosto). ¿Qué es enseñar? [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=kAemFdMqnO8>
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de cambiar en un mundo cambiante*. Siglo XXI.
- García, B. E., González, S. P., Quiróz, A., & Velásquez, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Ediciones Funlam. <https://tinyurl.com/4b9nv7k3>
- García, M. & Quiroz, L. (2011). Apartheid educativo: Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137-16. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/3028>
- Gómez, M. N., & Muñoz, F. (2015). *Huellas vitales e innovación en las prácticas pedagógicas. Plumilla educativa*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.manizales.edu.co/handle/20.500.12746/2444>
- González, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Noveduc.



- Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>
- Guarín, G. (2017). Desarrollo humano, democracia y ciudadanía: Una aproximación a una metodología socio histórica. *Eleuthera*, 16, 54-65. <https://doi.org/10.17151/eleu.2017.16.4>
- Haggis, S. (1992). *Educación para todos: Finalidad y Contexto*. Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Monografías I, Unesco.
- Hernández, A. M. & Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Revista Retos*, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.33412/retosxi.v2.1.2056>
- Herrera, F. (2021). *Instituciones educativas de frontera: Una mirada desde la gestión educativa*. [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/38613>
- Hurt, S., Dixon, A., Drumont, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning Without Limits*. Open University Press
- Jaramillo, D. A., Jaramillo, L y Murcia, N. (2017). Acogida y proximidad. Algunos aportes de Emanuel Levinas a la Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 505-521. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31771>
- Jiménez, C. (2020). Intencional alternativas pedagógicas para practicas pedagógicas incluyentes. En B. Alzate (Coord.) *15 pasos que permiten caminar hacia una escuela para todos* (pp. 54-58). Universidad de Manizales.
- Jones y Jones, W. (1986). Sobre el estudio de las emociones. En N. Bedoya, E. Rey., & W. H. Romero (Comps.) *Las emociones en el desarrollo del juicio moral, en perspectiva de educación filosófica* (pp. 107-109). <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551481005.pdf>
- Klaus, A. (2012). *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico*. Universidad de Antioquia.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Noveduc
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>
- León, M. (2012). Educación Inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 417-420. <https://www.sintesis.com/data/indices/9788499589091.pdf>
- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Machado libros.
- Ley 2216 de 2022. Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. 23 de junio de 2022. D.O. 52074
- Lizarazo, F. (2023). *Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en Educación básica primaria en Colombia*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/498/476>
- Loaiza, Y. (2009). *Sabio o Erudito: El maestro de las escuelas Normales de Caldas 1963 - 1978*. [Tesis de doctorado, Universidad de Caldas]. <https://catalogo.unab.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=156396>



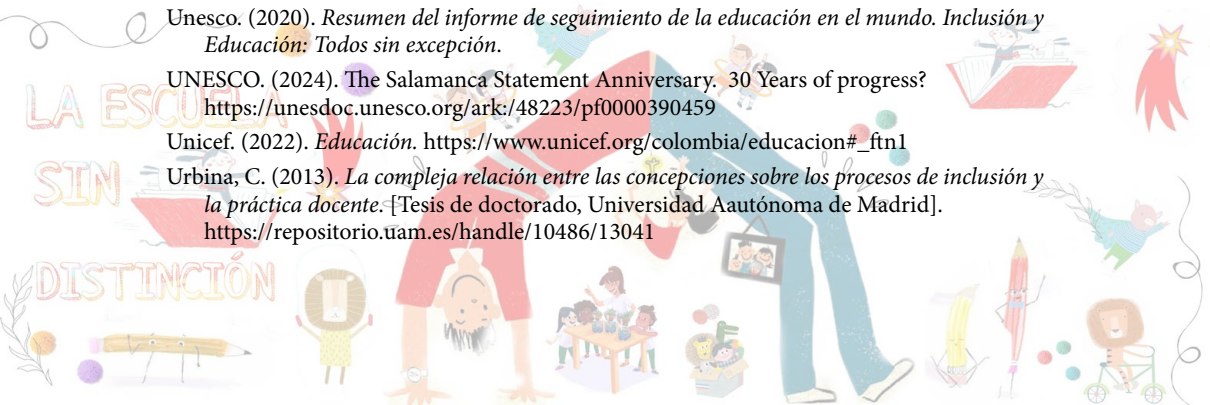
- Loaiza, Y., Pineda, Y. L., & Arbeláez, I. (2014). *Debate Pedagógico. El maestro de escuela en las escuelas de Manizales en el contexto del movimiento pedagógico colombiano*. Universidad de Caldas.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Aljibe.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.  
<https://tinyurl.com/3dtz8x83>
- López, M. (2018). Educar como proceso de transformación en la convivencia: presentación. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 32(92), 17-28.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6627814>
- López, C. C. y Noguera, T. (2019). *Formación docente en inclusión de niños con necesidades educativas especiales*. [Tesis de pregrado, Universidad de la Costa].  
<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5783>
- Maia, M., Agudo, S., & Fombona, J. (2015). Educação Inclusiva: Natureza e fundamentos. *Revista de Educação Inclusiva*, 8(3), 1-11.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/87/84>
- Manosalva, S. y Tapia, C. (2009). Atender la diversidad: el control social en la significación de alteridad (a)normal. *Revista de Pedagogía Crítica*, 8(7), 85-97.  
<https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/472/612>
- Marín, M. (2004). Educar, gobernar y psicoanalizar: ¿un trío de profesionales “imposibles”? *Norte de Salud Mental*, 21, 75-78.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4830456>
- Márquez, N. y Andrade, A. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. *Educación Física y Ciencia*, 22(1). <https://doi.org/10.24215/23142561e109>
- Martínez, A y Gómez, J. (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Independently published.
- Martínez, A. (2012). Práctica Pedagógica: Historia y presente de un concepto. En Barragán, D. F., Gamboa, A. A., & Urbina, J. E. (Comps.) *Práctica Pedagógica. Perspectivas teóricas* (pp. 55-69). Gráficas de La Sabana.
- Mèlich, J. (1983). *Del extraño al cómplice*. Anthropos
- Mèlich, J. (2001). *La lección de Auschwitz*. Herder.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 59-72. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822305>
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Revolución Educativa, Colombia Aprende.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-259478.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Docente de básica secundaria y media, educación física, recreación y deporte*. <https://tinyurl.com/aajv8hkp>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. MEN, Fundación Saldarriaga Concha.
- Morín, E. (17 de enero de 2010). *Elogio de la metamorfosis*.  
<https://elpais.com/hemeroteca/2010-01-17/2/>



- Muñoz, C. (2010). ¿De qué hablamos cuando hablamos de oportunidades? *Trend Management* (edición especial).
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ocampo, A. (2018, diciembre 6-8). Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica. [Sesión de congreso]. I Congreso Iberoamericano de Docentes REDIB- Universidad de Cádiz, Algeciras. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/3>
- Oraison, M. y Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación. El difícil camino de la construcción de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a01.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los derechos humanos*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *La Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://tinyurl.com/6cej2ztc>
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Foro mundial de educación en Dakar, Senegal para impulsar la educación para todos*. <https://press.un.org/en/2000/20000411.soc4543.doc.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- Parrilla, M. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067>
- Pérez, G. (2011). Estructura del desempeño idóneo: Saber hacer, saber conocer y saber ser en la formación por competencias. *Educación y Comunicación Social*, 7(12), 169-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172828>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Paidós.
- Pineda, A. (2014). Saberes pedagógicos de los docentes de educación inicial. *Revista Escenarios*, 161-179.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Restrepo, P. (2021). *La educación inclusiva desde los gestos menores*. Escenas escolares. <https://tinyurl.com/yfkh5emw>
- Rodríguez, J. G. (2005). Educar y ser maestro: Mucho más que enseñar. *Educación y Cultura*, 68, 40-42. [https://www.humanas.unal.edu.co/red/files/6712/7248/4190/Artculos-edu-car\\_ser\\_maestro.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/red/files/6712/7248/4190/Artculos-edu-car_ser_maestro.pdf)
- Romeu, V. (2019). *La comunicación viva. Reflexiones desde y para las ciencias sociales. La epistemología crítica de Hugo Zemelman y el concepto de realidad social*. InCom-UAB. Publicacions, 19. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. [https://ddd.uab.cat/pub/llobres/2019/216458/ebookInCom\\_19.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/llobres/2019/216458/ebookInCom_19.pdf)



- Sandoval, C. (2009). Módulo de investigación cualitativa. *La Sociología en sus escenarios*, 4. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1567>
- Sánchez, A. G. (2005). La relación maestro-alumno un ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, 22-27. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/4/004\\_Sanchez.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Sanchez.pdf)
- Sánchez-Rojo, A. (2023). Por una educación inclusiva libre de capacitismo: la importancia de la alteridad como fundamento. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 341-356. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200341>
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. *Orientación y Sociedad*, 8, 37-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3885366>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Stainback, S., & Jackson, H. J. (1999). Hacia aulas inclusivas. In S. Stainback, W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (pp.21-37). Narcea.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2015). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Siruela.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación echei Ciudad*, 12, 7-26. <https://doi.org/10.36737/01230425.n12.175>
- Tilstone, C. y Cardona, M. C. (1998). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Ed. Fundamento.
- Touraine, A. (2000). El fin de la cultura instrumental. *Quaderns de la Mediterrània*, 1. 17-23.
- Unesco. (1990). *Conferencia mundial sobre educación para todos*. WCEFA.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Unesco. <https://tinyurl.com/mr22b8hx>
- Unesco. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa)
- Unesco. (2015). *Marco de acción educación 2030. Hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://tinyurl.com/ymb7a336>
- Unesco. (2019). *Foro internacional sobre inclusión y equidad en la educación: todos y todas las estudiantes cuentan*. <https://tinyurl.com/5aka2hv4>
- Unesco. (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y Educación: Todos sin excepción*.
- UNESCO. (2024). The Salamanca Statement Anniversary. 30 Years of progress? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390459>
- Unicef. (2022). *Educación*. [https://www.unicef.org/colombia/educacion#\\_ftn1](https://www.unicef.org/colombia/educacion#_ftn1)
- Urbina, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13041>





## Apéndices

### Ejemplo 1: Entrevista

#### Preguntas orientadoras:

1. ¿Por qué le gusta ser maestra?
2. ¿Qué aspectos son importantes en su quehacer como maestra?
3. ¿Qué anécdota recuerda con agrado en su quehacer como maestra?
4. ¿Cuál ha sido su mejor clase? (narre) (tiempo, espacio, relaciones, material, emociones, encuentro)
5. ¿Cuál ha sido su peor clase? (narre)
6. ¿Qué es educación inclusiva, cómo la ha vivido?
7. ¿Cuáles son las características de una escuela y una práctica incluyente?
8. ¿Qué es una práctica pedagógica incluyente?
9. ¿Qué aspectos son constitutivos de una práctica pedagógica incluyente?
10. ¿Qué debe hacer un maestro para realizar una práctica pedagógica incluyente?

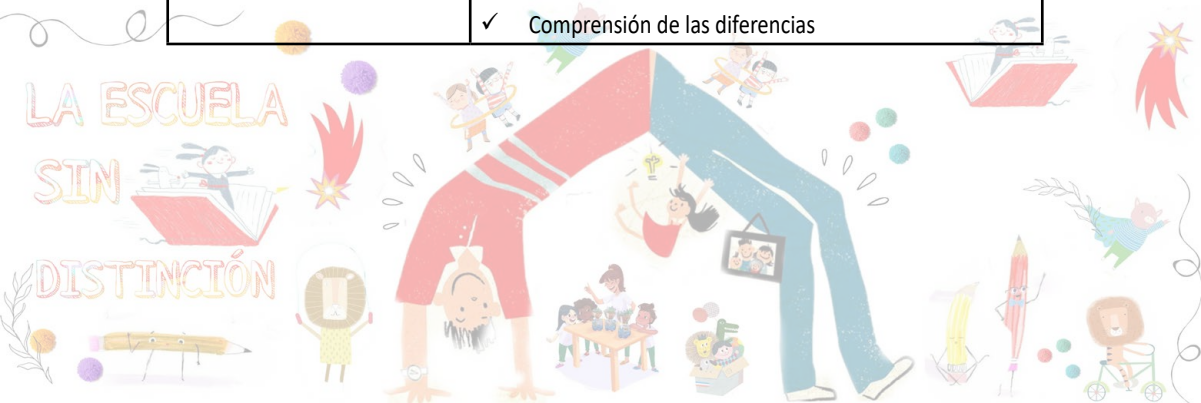
### Ejemplo 2: Mural de situaciones (Patled)

1. ¿Que debe saber un maestro para desarrollar una práctica pedagógica incluyente?
2. ¿Se considera un maestro incluyente? (si - no - ¿que hace que se considere un maestro incluyente?) patled <https://es.padlet.com/pjimenez7/43a5tcmabcupcdui>
3. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas incluyentes que realiza?
4. En el marco de lo que hemos hablado ¿qué le evoca estas imágenes? – el fragmento del video.



### Ejemplo 3: Observación de la práctica

<p><b>Basada en la dimensión C: Prácticas inclusivas del Índice de Inclusión.</b> (Booth, Ainscow 2000).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.</li> <li>✓ Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.</li> <li>✓ Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.</li> <li>✓ Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.</li> <li>✓ La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.</li> <li>✓ Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.</li> <li>✓ Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.</li> <li>✓ Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.</li> <li>✓ La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.</li> <li>✓ El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.</li> </ul>
<p><b>Basada en las características de las aulas inclusivas</b> (Susan y William Stainback, 1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Filosofía de clase.</li> <li>✓ Reglas de aula</li> <li>✓ Enseñanza adaptada al alumnado</li> <li>✓ Apoyo en el aula (redes naturales, adaptaciones del aula – flexibilidad)</li> <li>✓ Comprensión de las diferencias</li> </ul>



# Claudia Patricia Jiménez Guzmán



Doctora en Formación en Diversidad, Magíster en Educación desde la Diversidad, Especialista en Neuropsicopedagogía y Licenciada en Educación Especial, cuenta con una sólida trayectoria de más de 20 años como docente e investigadora.

Su experiencia profesional se centra en la educación inclusiva, educación desde la diversidad, prácticas pedagógicas y gestión del aula, áreas en las que ha coordinado y acompañado procesos de formación e investigación en diversos diplomados, en las licenciaturas de Educación Básica (énfasis en Inglés y Diversidad), Psicología, y en los posgrados de la Escuela de Educación de la Universidad de Manizales. Actualmente es coordinadora de la línea de Gestión Educativa.

Ha contribuido activamente al conocimiento del área a través de la participación en redes académicas locales, nacionales e internacionales, aportando en múltiples publicaciones, ponencias en eventos nacionales e internacionales. Posee una profunda convicción en la educación para todos como motor de cambio social.



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES®

## LA ESCUELA SIN DISTINCIÓN

© Claudia Patricia Jiménez Guzmán  
© Universidad de Manizales - Fondo Editorial  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Doctorado: Formación en Diversidad  
Manizales, noviembre de 2025

ISBN: 978-958-5468-75-7



9 789585 468757