

**Saberes y prácticas pedagógicas de los maestros:
una lectura desde la educación inclusiva en el contexto rural¹**

Jeny Paulina Aguirre García²

Lizeth Andrea Hernández Sanabria³

Olga Lucía Vásquez Estepa⁴

Gloria Isaza de Gil⁵

Resumen

El presente artículo presenta los resultados de la investigación realizada con un grupo de maestras de la Institución Educativa Juan Crisóstomo Osorio, de carácter oficial, ubicada en el municipio de Aranzazu – Caldas, en las sedes de básica primaria, con el fin

¹ La investigación hace parte del Macroproyecto: *Diversidad, Educación, Ciudadanía y Pluralismo cultural: pedagogías emergentes para la Paz*, en la Línea de Investigación de Educación y Pedagogía, del Grupo de investigación de Educación y Pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades, del Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

² Aguirre García, Jeny Paulina. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Licenciada en educación especial de la Universidad de Manizales. Docente Básica Primaria IE Juan Crisóstomo Osorio de Aránzazu, Caldas. Email: jennyaguirre294@gmail.com

³ Hernández Sanabria, Lizeth Andrea. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Normalista Superior. Docente Media y Programa de Formación Complementaria de Educadores en la Escuela Normal Superior de Villavicencio. Email: lianhers@gmail.com

⁴ Vásquez Estepa, Olga Lucía. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesional Especializado Dirección de Primera Infancia en el Ministerio de Educación Nacional. Email: olgaluvas@hotmail.com

⁵ Gloria Isaza de Gil. Magister en Educación y Desarrollo Humano. NOVA- University. Magister en Educación: Psicopedagogía. Universidad de Antioquia. Candidata al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE. Docente investigadora de la línea de investigación de Educación y Pedagogía del Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Correo: gloriai@umanizales.edu.co

de analizar reflexivamente los saberes, tensiones y experiencias significativas producto del abordaje pedagógico en contextos rurales en el marco de la educación inclusiva.

El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo interpretativo, a través de un diseño metodológico apoyado en la Teoría Fundada. Los resultados de la investigación mostraron que los saberes pedagógicos frente al reconocimiento y atención en y para la diversidad, se asumen como una posibilidad, pero a su vez como un desafío. Posibilidad que complementa, re-construye y posibilita la re-existencia de cada actor educativo, y un desafío, al requerir la lectura reflexiva y crítica no sólo de textos (o fundamentación teórica) sino también de los contextos que impliquen proponer acciones que contribuyan a la formación integral de los sujetos, disminuyendo así las brechas que existen en las escuelas rurales que propenden por la inclusión.

Palabras Clave: Prácticas pedagógicas, saber pedagógico, educación inclusiva, escuela nueva.

Abstract

Knowledge and pedagogical practices of teachers: a reading from inclusive education in the rural context

This article presents the results of the research carried out with a group of teachers from the Juan Crisóstomo Osorio Educational Institution, of an official nature, located in the municipality of Aranzazu - Caldas, in the elementary school campuses, in order to reflectively analyze the knowledge, tensions and significant experiences resulting from the pedagogical approach in rural contexts within the framework of inclusive education.

The study was carried out from a qualitative interpretive approach, through a methodological design supported by the Grounded Theory. The research results showed that pedagogical knowledge in front of recognition and attention in and for diversity, they are assumed as a possibility but at the same time as a challenge. Possibility that complements, re-constructs and enables the re-existence of each educational actor and a challenge by requiring the reflective and critical reading not only of texts (or theoretical foundation) but also of contexts that involve proposing actions that contribute to the

integral formation of the subjects, thus reducing the gaps that exist in rural schools that search the inclusion.

Keywords: Pedagogical practices, pedagogical knowledge, inclusive education, new school.

Introducción

El reconocimiento de la diversidad en contextos educativos, su injerencia en y desde las políticas públicas y su repercusión en los procesos de desarrollo y aprendizaje, ha sido un interés central para diversas investigaciones sociales y educativas estudiadas tradicionalmente bajo las denominaciones de integración, necesidades educativas especiales o enfoque diferencial. Estas concepciones son antecedentes fundamentales para dar paso al objeto de estudio de este trabajo, la educación inclusiva.

Este proceso que no ha sido suficiente para remover los estereotipos e imaginarios sociales que reproducen discriminaciones y exclusiones en la escuela, al instrumentalizarse desde la interpretación y el actuar que deviene de las políticas públicas, y que soslaya las subjetividades presentes en los grupos poblacionales y en las particularidades de los sujetos.

Con este panorama, es preciso puntualizar en lo implícito del ser humano, en aquellas representaciones individuales y colectivas que se dan en torno a la diversidad. Por lo tanto, este estudio busca problematizar las concepciones que han construido producto de su trayectoria educativa, las maestras de preescolar y básica primaria de la Institución Educativa Juan Crisóstomo Osorio del municipio de Aránzazu – Caldas. Institución que ha avanzado en los últimos años a nivel pedagógico, curricular y social con apuestas que apuntan al reconocimiento de la diversidad, derivado de la incidencia política y de la convicción ética que implica educar; en su horizonte misional prioriza el reconocimiento del otro, desde su propia subjetividad, su historicidad para enriquecer los procesos de desarrollo y aprendizaje; ya que un maestro no sólo enseña saberes y contenidos, sino que enseña a pensar y vivir.

La configuración de la práctica pedagógica se define desde la relación entre la formación del maestro y su experiencia, la que les permite construir un saber pedagógico por el que se posibilitan las oportunidades en la promoción del desarrollo, aprendizaje y participación de sus estudiantes. Este saber, sin embargo, es mediado de manera importante por concepciones y comprensiones que no permiten valorar la diversidad en los sujetos, al no visibilizarlos como seres únicos, diferentes, que se caracterizan por sus particularidades, interacciones, ritmos, estilos de aprendizaje y contextos en los cuales se desarrollan.

Con un reto mayor que trajo la pandemia, relacionado con la ausencia de espacios de encuentro entre las niñas y los niños y sus maestras, (para este caso de la Institución Educativa Juan Crisóstomo Osorio), que generaron barreras para valorar, para promover una participación no mediada por una pantalla, para reconocer sus intereses, gustos, deseos, formas de aprender, de relacionarse, que llevaron a las maestras a idear diversas estrategias para hacerlo y para vincular a las familias en el proceso, con grandes resultados pero también con grandes barreras para lograrlo.

Dichas concepciones se han instalado en el discurso de los maestros, como producto en muchos casos de su formación y experiencia, pero además de las interacciones con los grupos sociales de su contexto y distintos entornos donde desarrollan su práctica. Estos elementos que conforman el saber pedagógico (formación, experiencia, relaciones, entorno); pueden conllevar por una parte, a que se asuma la diversidad como una característica solamente del que se considera o percibe como diferente, diferencia que en general está asociadas a la discapacidad y no a la expresión de la diversidad entendida desde la pluralidad del ser y desde las posibilidades de configuración de tejido social, lo que limita el sentido de la inclusión en el escenario educativo.

Así, el saber pedagógico del maestro surge como una oportunidad para orientar el proceso de enseñanza, el cual influye y determina sus prácticas en el aula, favorece la creación de ambientes pedagógicos significativos y currículos flexibles que tengan en cuenta los intereses, necesidades y el contexto de los estudiantes, resaltando su accionar transcendental para lograrlo. Este precisamente es el énfasis de esta propuesta: indagar desde las realidades rurales aquellas experiencias pertinentes a partir de las comprensiones

y apropiación de la educación inclusiva por parte de las maestras de la Institución Educativa.

Para el proceso investigativo es fundamental conocer y reflexionar acerca del actuar del maestro rural, alrededor de las diferentes concepciones y comprensiones sobre la **diversidad** y la **inclusión**, de la forma como ha sido entendida y atendida desde su quehacer pedagógico, teniendo en cuenta sus posturas y actitudes frente a la educación inclusiva en el modelo de escuela nueva, a partir de las políticas públicas establecidas, como también con las exigencias del contexto en que se desarrolla su práctica.

Por lo tanto, la construcción epistémica derivada del proceso de investigación, propende por el reconocimiento del maestro rural como productor de saber pedagógico desde el desarrollo de prácticas inclusivas, por tanto, al indagar sobre *¿Cómo los saberes de los maestros se articulan con sus prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva desde el ámbito rural?*, se incentiva la construcción de conocimiento no desde actores hegemónicos, sino desde el reconocimiento de otras voces, a veces invisibilizadas como lo son, las voces provenientes del contexto rural. Son precisamente desde las narrativas y el reconocimiento de los procesos de construcción sociohistórica de los maestros que es posible transformar desde el orden de las ideas y de lo simbólico, y así transgredir los límites que impone la realidad desde el territorio que les es propio, que les pertenece, les significa y les moviliza.

De ahí, la importancia de indagar acerca de cómo las prácticas pedagógicas rurales son mediadas por diversos factores como el contexto escolar (aulas multigrado), socioeducativo (contextos rurales), condiciones laborales de los maestros y el nivel sociocultural de la población, entre otros aspectos que son necesarios a la hora de estudiar dichas realidades; ya que, inciden en la construcción del saber pedagógico, y por ende en las formas como los maestros organizan el proceso pedagógico, las interacciones y experiencias que posibilitan, desde el compromiso por vivenciar la diversidad, reconocer y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, con una visión de corresponsabilidad desde la superación de los retos y desafíos de las escuelas unitarias.

Vale la pena focalizar la mirada en este recorte de la realidad en particular: en las concepciones colectivas manifiestas en los documentos institucionales, en las concepciones individuales del directivo-docente, en los maestros de las aulas multigrado y así hallar relaciones entre lo planteado en el discurso oficial de la política con las distintas formas en la que los diferentes actores educativos reinterpretan una orientación normativa desde sus referentes del mundo de la vida, es decir, con las vivencias en su formación como maestros, con el saber pedagógico, en las relaciones con el otro, la incidencia del contexto y la cultura en la configuración de las experiencias personales.

Marco teórico

Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa, pero no desiste.

Paulo Freire

Antecedentes investigativos

Al hacer la búsqueda de antecedentes pertinentes para las discusiones que se propuso en la investigación, se encontraron dos tesis de nivel de Doctorado, que se aproxima significativamente al campo investigativo, la primera de ellas sustentada por Ramírez (2017), autora que se acerca a la comprensión y análisis de las prácticas pedagógicas de siete maestras rurales de Escuela Nueva del departamento de Caldas, para conocer qué acontece en el quehacer educativo del docente rural, aspecto fundamental para el desarrollo de este proceso investigativo, en donde se halló, que las praxis giran en torno al concepto de actividad, derivado de la metodología propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (en Adelante MEN) de Escuela Nueva, en donde la planeación y cumplir en su totalidad los temas propuestos se convierte en una preocupación central de los procesos.

Otro concepto indispensable que aporta a esta disertación es la reflexión en torno de la categoría **experiencia** puesto que en los maestros “ya sea sus vivencias infantiles o su formación académica, actúa como una impronta en sus prácticas de aula” (Ramírez, 2021, p. 496) así, es posible comprender las huellas vitales y los referentes que orientan las acciones en la cotidianidad del proceso pedagógico.

Por otra parte, en tu tesis doctoral, Trujillo (2020) desarrolla una investigación denominada “El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto” resaltando que en ella se desarrollan y analizan 3 componentes fundamentales: el rol del sujeto maestro en el marco de la paz y postconflicto vivenciado en las zonas rurales, en donde evidencia que:

Las polifonías docentes, pasando por la reflexividad de las prácticas pedagógicas | en los territorios rurales en los cuales se desempeñan; promoviendo espacios de socialización democrática y relaciones armónicas desde la intersubjetividad; es decir, el reconocimiento del otro para el establecimiento de buenas relaciones sociales. (p. 157)

Por consiguiente, se reconoce la importancia del rol del educador en la promoción de espacios de socialización democráticos con el fin de construir subjetividades desde el encuentro con los otros. En la misma línea de pensamiento, Arnaiz y Martínez (2018) plantean que “la inclusión y la participación de todos los agentes en el proceso educativo del alumnado contribuyen a la creación de un clima de centro adecuado y a reducir poco a poco el fracaso escolar” (p.10), pese a que, esta investigación asume la inclusión desde perspectivas integracionistas, se resalta la importancia del maestro como propiciador de escenarios dialógicos, su incidencia en la creación de climas escolares saludables fundamentados en los principios de la equidad y justicia en donde la diversidad se convierte en el eje central de los procesos educativos, de esta manera, como lo expresa Armijo (2018) “las prácticas pedagógicas de cooperación adquieren su sentido completo con la complementariedad que generan entre los sujetos diferentes e iguales, en oposición con el principio de competencia que sustenta las democracias liberales” (p.8)

Para el desarrollo de la investigación, además de la construcción del estado de arte, fue esencial profundizar en los aportes conceptuales de diversos teóricos que han brindado elementos de análisis para la reconceptualización de las categorías planteadas y que nos permitieron resignificarlas en la realidad de la práctica pedagógica.

Comprensiones de la Educación Inclusiva situadas desde el contexto rural

Etimológicamente el origen de la palabra “inclusión” está en la raíz latina de la expresión in-clausere, es decir, “enclaustrar”, “cerrar por dentro”, “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites” (Real Academia Española, 2021). Si bien estas definiciones son bastante reducidas e incluso arbitrarias, hacen parte de las ideas que suscitaron el surgimiento del concepto de inclusión, por ello, es preciso retomarlas no sólo por su connotación inicial, sino por las transiciones en su concepción, para concluir en los diversos modos de interpretar la inclusión en el contexto colombiano, particularmente, en la escuela rural.

Para comenzar, la inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para toda la población, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos de los sistemas educativos, determinaciones encontradas principalmente en España, y más recientemente, en Estados Unidos e Inglaterra.

Durante la conferencia de la UNESCO (1990) celebrada en Tailandia se promueve la idea de “una educación para todos” en donde se sustituye el concepto de integración (que hacía énfasis en las características de los sujetos a ser integrados) por el de inclusión (que promueve las modificaciones a realizar en los ambientes escolares), el cual se construye sobre la participación y los acuerdos entre todos los agentes educativos que en ella confluyen; así nace el término de Escuelas Inclusivas. Tuvo su auge al interior de este evento, que posteriormente se consolida en 1994 en la Conferencia de Salamanca, al adscribirse a dicha idea, se establecen los inicios de un marco legal, reconocido de forma casi generalizada, que va a servir de base a los principios que guiarán las políticas educativas a favor de la inclusión en la escuela.

La UNESCO (2003) precisa la inclusión como:

El proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Ello, implica la ejecución cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, mediante una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p. 2)

De esta forma, una escuela que propende por la inclusión reflexiona sobre los mecanismos de selección y discriminación aún vigentes en los entornos escolares, y transforma su quehacer y propuesta pedagógica para reconocer la diversidad propiciando así la cohesión social, que es una de las finalidades de la educación formando ciudadanos que comprendan y habiten el mundo. Asimismo, cuando se habla de la escuela inclusiva como lo sustenta Álvarez (2011) no se refiere solamente a estudiantes con discapacidades, sino que es un concepto mucho más amplio, donde se incluyen todos los estudiantes que tienen, por diferentes razones, problemas en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, resulta indispensable cuestionar dichos “problemas de aprendizaje”, para situarse desde el reconocimiento de la diversidad en la escuela entendida esta como “toda alteridad, diferencia o desemejanza”. Diversidad es aquello distintivo, diferente, distante, la presencia de cosas distintas, abundancia de cosas disímiles, la distinción, la diferencia entre humanos, animales, vegetales, minerales y estados de la materia en su disparidad, desemejanza o multiplicidad” (González, 2020, p. 22) y así trascender de la mirada de entender la inclusión desde el “problema”, que se reduce simplemente al no estar contenido en el estándar de lo común, de lo general, de lo “normal”.

Asumir la diversidad desde los planteamientos de González (2020) supone no sólo abordarla desde dos o más miradas de la realidad, es pensar, accionar y habitar las diversidades, ya que el mencionar o defender ideas sobre la diversidad no implica necesariamente que se accione o habite. Accionar la realidad es algo posible desde las políticas, pero esto que tiene que ir mucho más allá de esto, pues será necesario que la diversidad se piense y se habite, lo cual puede no ser un hecho para ciertos mandatarios que no han pensado y mucho menos habitan la diversidad. Habitar la diversidad es un

modo particular de ser y estar en el mundo que no requiere detenerse a pensarla, pero sí experienciarla, por tanto, lo anterior advierte la complejidad del pensar, accionar y habitar las diversidades e invita a “ir más allá de los ámbitos jurídicos o despliegues lingüísticos de los poderes del momento” (González, 2020, p. 25), para comenzar a pensar en las diversidades y las inclusiones como el desafío de aprender a vivir juntos.

De manera que, el discurso sobre la inclusión debe descentrarse de las discapacidades, limitaciones o las denominadas aún necesidades educativas especiales halladas en la escuela “común” ya que dicho discurso “[...] ha sido creado desde la perspectiva de la homogeneización con una intención clara de dominio y control a través de la transformación de lo ajeno, de lo extraño, en parte de lo mismo, siendo esta una lectura que anula la complejidad del otro” (Restrepo, 2012, p.254), enfocándose los procesos educativos en la identificación, el diagnóstico, en la patología con el fin de “normalizar” no desde el reconocimiento del sujeto en sus múltiples posibilidades de aprender y participar.

Lo anterior denota que definir la inclusión requiere previamente la confrontación con prácticas exclusivas derivadas de las ideas dominantes en la escuela, como escenario en donde frecuentemente se perciben las diferencias humanas como problema y no como un potencial, esto requiere analizar el concepto mismo sobre la escuela y la educación, así como la construcción de ciertas realidades y representaciones sobre las diversidades dadas en el marco de la dialéctica intersubjetiva de los significados y sentidos configurados por un grupo dominante, siendo así validada la exclusión por gran parte de la sociedad.

Por tanto, como lo afirma Restrepo (2015) “el mundo bajo la tentativa de homogeneidad es violento, segregador, excluyente, ya que por más que intentemos instaurar esta idea en las lógicas sociales la diversidad humana escapa, se escabulle, y aquello que no puede ser atrapado pasa a ser nombrado como anormal” (p. 102) son dichos diferencialismos como lo categoriza Skliar (2015) que “además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa.” (p. 42) ya que la denominación de diferente parece referirse a un modo de dirigirse hacia los “anormales” y no a una posición ética que precisa que en las diferencias no existen sujetos diferentes ya que todos formamos parte de ella.

El panorama anterior, dilucida unos puntos de quiebre entre los interesantes dominantes, el papel que desempeñan las políticas públicas, las ideas naturalizadas en los entornos sociales así como las comprensiones acerca de las diversidades e inclusiones en la escuela, puesto que a pesar de las normativas existentes que promueven una educación para todos desde una perspectiva más inclusiva, “se puede observar con nitidez que ese reconocimiento jurídico formal no se traduce en prácticas efectivas que garanticen un sistema digno y de calidad para los niños y jóvenes [...]” (Skliar, 2015, p.37) de este modo, el lenguaje de la ética y el pensar lo que significa el “estar juntos” en las instituciones educativas “[...] supone a la vez hospitalidad y hostilidad; pone en suspenso la idea de tolerancia o de simple aceptación o reconocimiento del otro” (Skliar, 2015, p.42).

Esto tensiona y deviene una larga e inacabada tarea de la educación, más aún en aquellos recónditos lugares de la geografía colombiana de las escuelas rurales, particularmente, en Caldas en donde se ha propuesto la Escuela Nueva, “[...] percibida como una construcción en constante dinámica de interacción, inclusión y fortalecimiento, dimensionada socialmente y con el propósito de llevar a la práctica teorías pedagógicas activas” (Ramírez, 2017, p. 126) que posibiliten acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. “Esto parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas; en otras palabras, que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos.” (Ramírez, 2017, p. 381).

Saber pedagógico y su interrelación con la praxis educativa

El quehacer pedagógico del maestro se configura a partir de la interrelación de diversos elementos que se visibilizan como la posibilidad de potenciar el desarrollo, el aprendizaje y la participación de sus estudiantes. Allí, surge con fuerza la construcción del saber pedagógico, el cual desde siempre ha mediado las prácticas de los maestros, pero que no ha tenido el lugar protagónico que debe tener para dar sentido al proceso, ante la falta de escenarios de reflexión tanto individual como colectiva y que en últimas son una oportunidad para la apropiación del discurso pedagógico.

Zuluaga (1999) afirma:

Decimos saber pedagógico porque la hemos asumido la Pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles...el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica hasta las relaciones de la pedagogía. (p. 26)

Bajo esta premisa, la pedagogía se asume como un saber que se focaliza en el escenario educativo pero que a la vez es suficientemente amplio para trascender a ámbitos donde el discurso toma vida desde las diversas relaciones que se dan en el marco de la práctica pedagógica: con el proceso educativo, con la cotidianidad, con el entorno sociocultural y con la mediación de la Política Pública Educativa. (Zuluaga,1999).

De Tezanos consolida lo anterior, desde la concepción fundacional de saber pedagógico y que, aunque no haya sido reconocido tradicionalmente desde esta forma da significado y sentido al oficio de enseñar (De Tezanos, 2007), que requiere una reflexión permanente y un ejercicio de escritura o documentación que permita comprender, analizar e interpretar las propuestas pedagógicas que el maestro propone en clave de enriquecer las experiencias que se dan en la cotidianidad de la práctica pedagógica.

Conceptualizar la práctica pedagógica requiere situarse desde el oficio de enseñar, permite “actualizar, poner nuevamente en acción, la discusión sobre los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar, centrando la búsqueda e indagación en la relación maestro-alumno” (De Tezanos, 2007, p. 5). Esta emergencia, posibilita la discusión sobre el enseñar, - entendido como una práctica social - sobre el rol del maestro frente al desarrollo cognitivo de sus estudiantes, pero de manera más importante sobre la transformación cultural y social del entorno que habitan.

La práctica pedagógica responde entonces a la necesidad de construcción de saber pedagógico, producto de la reflexión crítica y sistemática, “no se puede entender la práctica sin el saber y viceversa, es decir, práctica y saber son al mismo tiempo objeto y condición de posibilidad. El saber es el resultado de prácticas y éstas se definen por el saber que forman” (Zapata, 2003, p. 8). Lo que conlleva a que el saber pedagógico sólo

puede ser producto de lo vivenciado, no un ejercicio ajeno a la realidad del escenario educativo ni de los sujetos, de sus intereses, necesidades, habilidades y capacidades. Es desde allí, donde el maestro posibilita la transformación de su quehacer profesional, la toma de decisiones que le permiten fortalecer las interacciones, las relaciones con las familias y en general los procesos educativos que promueven el desarrollo integral.

La Escuela Nueva: más allá de ser una metodología flexible

La Escuela Nueva es un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales en Colombia, que se caracterizan por la alta dispersión de su población lo que dificulta el acceso de las niñas y los niños a la oferta educativa regular, por lo que, para responder a esta problemática, en estas sedes educativas se atienden de manera unificada tres o más grados con un solo maestro, que orienta el proceso pedagógico. Este modelo educativo surgió en Colombia hace aproximadamente 35 años, y tiene como finalidad acoger y poner en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías activas, atendiendo las necesidades del contexto rural en Colombia.

El origen del modelo se remonta a finales del siglo XIX y principios del XX, se inspira en tendencias renovadoras e innovaciones pedagógicas que promueven el desarrollo del pensamiento educativo moderno. Para Colombia en un “patrimonio pedagógico”, diseñado a mediados de los años setenta por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón con el propósito de mejorar la calidad y cobertura de la educación primaria, en las zonas más apartadas del país.

Para Colbert (2006), directora de la Fundación “Escuela Nueva volvamos a la gente” y considerada la impulsora de dicho programa en Colombia significa:

La Escuela Nueva es un sistema de educación primaria iniciado en Colombia, que integra estrategias curriculares, administrativas, comunitarias y de capacitación para los docentes. El programa fue diseñado con el fin de proveer una educación primaria completa y para mejorar la efectividad de las escuelas rurales de la nación, especialmente los multigrados. (2006, p. 7).

Su propuesta pedagógica combina un componente curricular, administrativo, comunitario, de capacitación y una propuesta metodológica a partir de cartillas o módulos de aprendizaje llamados guías, que facilitan el auto aprendizaje y permiten avanzar al estudiante a su propio ritmo y estilo de aprendizaje.

A partir de lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (2010) ha retomado el modelo de Escuela Nueva como un modelo escolarizado de educación formal, para responder a las necesidades del multigrado rural, a la heterogeneidad de edades y al contexto de las niñas y niños de las escuelas urbano – marginales, ofreciendo los cinco grados de la básica primaria con calidad, atendidos por uno, dos o hasta tres maestros. Progresivamente en los últimos años la oferta se ha ido ampliando para incluir a niñas y niños de 5 años, es decir, de grado transición.

Particularmente, en el departamento de Caldas, el modelo se empezó a implementar desde 1982 en el marco de una alianza público - privada, en los tres primeros grados de Básica Primaria. Para el año 1983 por iniciativa del Comité Departamental de Cafeteros de Caldas, comienza expandirse a todo el departamento, con 30 maestros y maestros formados en el modelo por funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de mejorar la calidad de la educación rural a partir del fortalecimiento del rol protagónico del maestro, un maestro comprometido y con apertura al cambio, dinámico e innovador, con habilidades para promover el liderazgo, que se visibilice como gestor de desarrollo social que se interrelaciona de manera permanente con la comunidad.

Las niñas y niños, a su vez protagonistas del proceso educativo, desde el modelo de Escuela Nueva, construyen su propio proceso de aprendizaje, en un trabajo tanto individual como cooperativo, que posibilita la toma de decisiones y la participación, con la orientación y guía del maestro, que propone experiencias pedagógicas en el marco de un currículo flexible que se adapta tanto a las características y necesidades del contexto rural como a las individualidades y particularidades en el ritmo de aprendizaje de su grupo.

Caldas ha sido precursor en nuestro país, en la implementación de este modelo, ofertando, hasta el momento todos los grados de escolaridad desde preescolar al grado 11°, incluso con la apuesta de llevar la educación superior al contexto rural, a través de la

incorporación de proyectos pedagógicos productivos como: escuela y café, escuela y seguridad alimentaria, escuela virtual, universidad en el campo con alianza con el SENA

Esto consolida la apuesta del modelo de escuela nueva, frente a la adquisición de competencias laborales generales y específicas relacionadas con el emprendimiento, la producción y el desarrollo comunitario, como una oportunidad para la inmersión en el campo laboral.

Por consiguiente, “el hecho de que los actores reales de cambio sean niños, maestros y demás miembros activos de la comunidad implica que estas dimensiones deben continuar y ser un eje central en el futuro... debe ser fortalecida para permitir su continua evolución y asegurar su sostenibilidad” (Colbert, 2006, p. 210).

Metodología

El presente estudio corresponde a un enfoque investigativo cualitativo-comprensivo, ya que su pretensión fue interpretar los saberes de las maestras con relación a sus prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva desde el ámbito rural. El carácter interpretativo de la investigación parte del reconocimiento de que la realidad estudiada es dinámica y compleja como construcción social de los actores, las prácticas y saberes de las maestras posibilitan la apertura a la educación inclusiva en el contexto educativo rural. En este enfoque es “relevante el desarrollo de teorías sobre los fenómenos educativos a partir de las interpretaciones de los actores, no pretendiendo encontrar regularidades sobre la naturaleza de estos fenómenos, ni hacer generalizaciones o inferencias” (Sánchez, 2013, p.6), lo indispensable es la perspectiva de los participantes, la forma como desarrollan sus prácticas y cómo construyen saberes en torno a la educación inclusiva.

El proceso metodológico se realizó a través de la Teoría Fundamentada, la cual se concibe como el proceso investigativo en el cual “un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos” (Strauss y Corbin, 2002, p.22), de esta manera el acercamiento directo a la realidad desde la cual emergieron los datos, posibilitaron múltiples escenarios de

reflexión frente a los diversos saberes y prácticas inclusivas, desde los cuales se construye teorías pedagógicas que surgen posteriormente al proceso de decodificación de los datos, por tanto, las categorizaciones emergentes parecen mostrar mucho más las realidades rurales estudiadas que las teorías ya preexistentes.

Unidad de análisis: Saberes y prácticas pedagógicas de los maestros: una lectura desde la educación inclusiva en el contexto rural.

Unidad de trabajo: En el proceso investigativo participaron siete (7) maestras de las cuales 6 de ellas son Aranzacitas, educadas y formadas en el municipio; con una experiencia laboral aproximada en la institución entre tres a ocho años. Las sedes educativas de educación preescolar y básica primaria de la IE implementa el modelo pedagógico de Escuela Nueva en aulas multigrado – Unidocente; las sedes en donde se ubican las maestras son: Sede Camelia Baja, PIO XII, Santa Cecilia, Buenos Aires, Campo Alegre, la Floresta y Santa Cruz; pertenecientes a la Institución Educativa Juan Crisóstomo Osorio del municipio de Aránzazu, ubicada al sur del municipio de Caldas, en la zona rural en las veredas las Camelias, con una distancia aproximada de 17 km del casco urbano. Se caracteriza por encontrarse en un terreno montañoso de extensión irregular, rodeado de abundante vegetación y fuentes hídricas. La comunidad que la habita se reconoce por sus costumbres campesinas, netamente agrícolas, en donde su principal fuente de economía es el café y la ganadería. Se resalta su cordialidad, simpatía, respeto, hospitalidad, empatía, sentido de cooperación y colaboración en actividades conjuntas en beneficio de la comunidad o de algún miembro de ella.

Técnicas de recolección de datos

- **Entrevistas semiestructuradas.** Para el presente estudio de investigación se realizaron entrevistas a las maestras a través del uso de recursos tecnológicos y la mediación virtual desde las que se indagó alrededor de sus comprensiones sobre la diversidad, las formas cómo esta se reconoce en la cotidianidad educativa y, por último, qué desafíos y retos han afrontado frente a la diversidad en su práctica pedagógica.
- **Grupo focal.** Para el grupo focal, se generó un espacio de encuentro virtual con las siete maestras, que giró alrededor de una serie de fotografías del maestro Francesco

Tonucci, desde las que se motivó que las maestras plantearan sus percepciones e ideas acerca de las situaciones que se reflejaban en las caricaturas. Posterior a esto se realizó la una transcripción que brindó elementos para el análisis a partir de un ejercicio de codificación grupal.

- **Mapeo colectivo.** Recuperar el conocimiento del territorio por medio de la reflexión en un proceso relacional que se genera entre los habitantes al hablar de sí mismos y de las territorialidades (estrategias, experiencias y vivencias territoriales), lo que conlleva un trabajo colaborativo en soportes gráficos y visuales. Con este fin se realizó un mapeo colectivo que permitió la reconstrucción del entorno social y cultural en el que se enmarca el proceso de investigación, se tomaron como insumo las voces del territorio, que desde las narrativas de actores claves (maestros, niños y niñas, líderes comunitarios), las cuales permitieron un acercamiento a las prácticas y formas de vida del contexto rural de la Institución Educativa Juan Crisóstomo Osorio.
- **Revisión documental.** Con el fin de contar con mayores elementos de análisis alrededor de la interrelación entre el saber pedagógico y la práctica desde la perspectiva de la educación inclusiva, se llevó a cabo una revisión de la normatividad y referentes nacionales e internacionales en el marco de las políticas públicas inclusivas.

Hallazgos y Discusión

Lo dispuesto: Pensar desde la política pública hacia las diversidades humanas

El escenario emergente de lo dispuesto se configura en el marco de la investigación, como la oportunidad de comprender el devenir de las políticas públicas de educación inclusiva en acción con las prácticas y el saber pedagógico de las siete maestras de la Institución Educativa Juan Crisóstomo Osorio, en quienes fue evidente, desde los diferentes espacios de acercamiento, su preocupación, por aquello dispuesto a nivel nacional y local, frente a los contenidos y aprendizajes que las niñas y niños deben alcanzar en el sistema educativo y que desde su punto de vista no se aterrizan al contexto o a las necesidades dadas desde sus singularidades.

En este escenario se retoman referentes tanto internacionales como nacionales que orientan la organización de las Instituciones Educativas frente a los procesos, procedimientos y acciones de gestión, administrativas, académicas, financieras y sociales que consolidan la filosofía institucional para favorecer entornos inclusivos. Para el caso colombiano, se cuenta con una serie de normativas y orientaciones que en su esencia buscan que los territorios, atendiendo a su contexto social y cultural generen estrategias para el acceso, la permanencia y el desarrollo de todos los niños y las niñas; que han venido surgiendo a partir de la Constitución Política de 1991, al definir en el artículo 67 la educación como un derecho de las personas y un servicio público con una función social, desde la cual se promueve el acceso a la ciencia, al conocimiento y a la cultura. Este mandato ha sido el sustento para avanzar en la definición de decretos, resoluciones, diversas leyes y publicaciones que apuntan a la consolidación de una política inclusiva desde la resignificación de las prácticas pedagógicas.

Ahora bien, en el marco de este escenario la Institución Educativa Juan Crisóstomo Osorio, con su acción impacta en una región rural muy amplia, conformada por 10 veredas en Aránzazu, realiza grandes esfuerzos por promover procesos académicos construidos desde el *“aprender a vivir juntos para descubrir al otro y trabajar en equipo en el desarrollo de proyectos comunes que favorezcan a cada miembro de la Institución Educativa”*, (Pág. 6. PEI, 2017), bajo un enfoque amplio de comprensión de la inclusión que “abre las puertas” a todo tipo de población diversa tal como es expresado en su PEI (2017), pero desde el que se entiende como un enfoque de atención a la diferencia bajo determinadas estrategias o programas de inclusión y no como el reconocimiento a la diversidad que caracteriza a todos los sujetos que participan en el entorno educativo.

Esto se hace evidente al plantearse en el marco de uno de los proyectos de Inclusión a nivel institucional: atención educativa a grupos poblacionales vulnerables, que busca favorecer la permanencia para garantizar que todos los niños y niñas puedan aprender. Esto en coherencia con la política educativa, tendría que posibilitar la puesta en marcha de estrategias no solo desde la Institución Educativa sino desde el quehacer de las maestras con el fin de promover el desarrollo, el aprendizaje y la participación desde un principio de integralidad en las prácticas pedagógicas para conjugar allí tal como lo afirma

De Tezanos (2007), no solo los procesos cognitivos, sino las interacciones, las experiencias, las habilidades socioemocionales que les permitirán comprender y transformar su entorno cultural y social.

Las maestras participantes en esta investigación, desde una postura crítica y reflexiva frente a los desarrollos normativos y a las interpretaciones derivadas al interior de la IE, han fortalecido la interrelación entre el saber y la práctica pedagógica, al enfocar el proceso educativo:

Teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes y saber la realidad y las necesidades que tienen, trabajar con ellos de forma práctica, identificar por ejemplo que en el medio a veces encontramos muchas de las herramientas que necesitamos... por el afán que tenemos de cumplir con un plan de estudios o una serie de contenidos, a veces dejamos de lado otras cosas tan importantes que van a ser pues para los niños, lo natural, el juego, lo social y que a veces debido a las políticas públicas tiende a quedar como rezagado (Fragmento extraído grupo focal).

Esto se refleja en las comprensiones de la política pública que ha ido decantándose de manera progresiva en el país, con una fuerte tendencia a ser visibilizada de manera muy general para un territorio diverso como el colombiano, tanto desde lo geográfico, como desde lo cultural y social. Lo que lleva a la reflexión que estas deban ser no solo construidas sino apropiadas desde la participación de los actores en el territorio, para el caso del entorno educativo, de los directivos, maestros, niñas, niños y familias quienes en últimas son los que las habitan, interpretan y resignifican desde la cotidianidad de las experiencias y de las oportunidades del contexto en que se desarrollan.

El sentir-pensar: una apuesta a la coherencia docente

Este escenario de análisis nace de las constantes confrontaciones entre los pensamientos y los sentimientos demostrados por parte del grupo de maestras participantes de esta investigación frente a la atención en y para la diversidad. De este modo, el senti-pensar como propuesta de acción ético-política propone procesos de autorreflexión permanente sobre el sí mismo; una vuelta a la mirada sobre las propias

concepciones enraizadas en el ser, construidas desde las experiencias previas con el entorno, frente a las perspectivas sobre lo diverso, lo singular, lo diferente que tiene lugar en el hecho educativo, a través de la coexistencia de grupos poblacionales y sujetos que no se encasillan “en la normalidad” como discurso homogeneizante que aún la escuela continúa reproduciendo.

El senti-pensar posibilita analizar las prácticas pedagógicas, cuando las maestras problematizan el afán al cual se ven expuestas, al cumplir “estrictamente” con los temas de los planes de estudios, considerados algo desarticulados con las realidades, esto conlleva a que *“dejamos de lado otras cosas tan importantes que van a ser pues para los niños ¿Cierto? Que él sienta más llamativa la escuela, lo didáctico, el juego [...]”* (fragmento extraído grupo focal) para alcanzar los anteriores ideales, se precisa pensar en un currículo integrado como lo plantea Torres (1998), este le posibilita a los niños y niñas comprender la sociedad que les ha tocado vivir, trasciende las barreras convencionales de las asignaturas y áreas del conocimiento tradicionales, al posibilitar el encuentro con los problemas del entorno, además el currículo “[...] debe respetar los conocimientos previos, necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje, etc., de cada estudiante” (Torres, 1998, pg. 185); énfasis que las maestras resaltan constantemente.

Sumado a lo anterior, es evidente que las maestras explicitan sus saberes al exaltar la importancia de *“hacer entender a los estudiantes que todos somos diferentes, que no todos aprendemos de la misma manera”* (Fragmento extraído entrevista a docentes), desde allí se parte del reconocimiento que el aprendizaje como proceso requiere la participación activa de los niños y niñas, cuenta con ritmos diferenciales, imposibles de estandarizar o generalizar, dicho planteamiento trae consigo un gran reto a las maestras, que las confronta en su propia formación profesional como personal, al re-pensar ¿cómo se concibe la diversidad? ¿cómo atender asertivamente la diversidad en aula?

En complemento a los anteriores planteamientos, González (2020) propone que:

Pensar, accionar y habitar las diversidades son tres campos diferenciados, alguien puede pensar, escribir y proponer sobre diversidad, pero no implica que la accione o habite. Accionar la realidad es una posibilidad para las

políticas, para dirigentes que no han escrito ni habitan la diversidad. Habitar la diversidad es un modo de ser y estar que no implica pensarla, pero sí vivenciarla. (pg. 24)

Diversidad que, en la escuela rural, es posible vivenciarla explícitamente en las aulas multigrados pues allí “encontramos estudiantes con rangos de edades y contextos diferentes compartiendo el mismo espacio escolar, debido a esto encontramos diferentes ritmos de aprendizaje, procesos de adaptación y socialización muy diversos” (fragmento extraído entrevista a docentes), características que requieren enormes retos por parte del colectivo de maestras que se atreven a problematizar su propio sentir, pensar, accionar, y por tanto, se aproximan a habitar la diversidad, al enfrentarse continuamente con la incertidumbre y complejidad de sus propias prácticas, y les exige a su vez, valorar lo singular, lo diverso y único que los niños, niñas y que ellas mismas en conjunto tejen al construir escuelas más democráticas e inclusivas en los entornos rurales.

Lo actuado: reflexiones y desafíos de la práctica pedagógica

Este escenario surge al analizar el actuar del maestro en su cotidianidad, a través de la interacción con sus estudiantes durante su praxis, las formas de abordar los procesos de enseñanza, la reflexión sobre los aprendizajes, así como, los vínculos que establece con la comunidad, entendiendo cómo enfrenta la atención de la diversidad en el aula, y cómo la apropia para construir espacios de interacción donde el aprender sea posible para todos, con el fin de eliminar las barreras que impiden la participación de todos los niños y niñas en la educación, en el contexto rural.

Desde las diferentes técnicas de recolección de información las maestras coincidieron en manifestar las bondades del modelo de escuela nueva, ya que, es en este escenario de socialización y convivencia, donde co-existen diversidad de edades, ritmos de aprendizajes, personalidades, tradiciones y culturas distintas en un mismo espacio, que suele organizarse por mesas hexagonales y grupos de grados a modo de separación, y que desde la normatividad ha sido denominado como multigrado.

Este tipo de organización ha permitido generar lazos afectivos, el respeto por los pares, el aprendizaje colaborativo, fomentando allí la educación inclusiva; ya que todos y todas se sienten acogidos en el aula, realizan sus trabajos sin ser diferenciados por alguna particularidad o escolaridad, gracias a la cooperación que facilita desarrollar conocimientos según los ritmos de aprendizaje, lo que favorece la adquisición de aprendizajes para la vida. La escuela rural se convierte así en un contexto favorecedor para que las niñas y niños puedan desarrollarse y aprender con un trato cercano y una mayor posibilidad de atención individualizada, lo que se posibilita en la medida en que se cuenta con un grupo más pequeño comparado en muchos casos con los de las zonas urbanas.

Es de resaltar que el maestro en su quehacer se ve inmerso en la resolución de una multiplicidad de funciones que no siempre se relacionan con el proceso pedagógico, pues deben responder tanto a las necesidades de sus estudiantes, como a la elaboración de guías y actualización de éstas, dinamizar sus prácticas, llevar varias programaciones al mismo tiempo y tener que atender a todos los niveles, así como dedicar tiempo a las funciones administrativas, lo cual duplica su trabajo. Esto, sin embargo, no ha impedido a las maestras que cada día, a pesar de las distancias y las circunstancias de su contexto, procuren porque cada una de las sedes educativas estén siempre abiertas y dispuestas a la atención de cada niño o niña que la requiera.

Las maestras participantes del proceso de investigación evidenciaron un gran esfuerzo en actualizar su saber y práctica pedagógica desde diversas innovaciones curriculares, en procura de enriquecer los procesos de inclusión, el currículo, la pedagogía y la evaluación flexible desde el reconocimiento de cada niña y niño desde sus diferencias, estilos y ritmos de aprendizaje. Para ello elaboran sus propias guías, material de trabajo, y el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), el cual construyen de manera colectiva desde las reflexiones de su práctica y las experiencias con sus compañeros; estos espacios como lo afirma De Tezanos (2007) “son el espacio natural para la generación de saber pedagógico y, en consecuencia, del desarrollo profesional docente. Puesto que es en este espacio donde los grupos de profesores toman decisiones sobre los procesos de su práctica pedagógica a partir de procesos de reflexión crítica”. (pg.14)

Y es así, que el maestro reflexiona, reconoce y promueve el desarrollo, el bienestar y la realización personal de sus estudiantes, a través de la valoración y reconocimiento de la diversidad no solo en su aula sino de su contexto, donde a todos se les permite participar, aprender, desarrollarse, sentirse queridos, libres y felices.

Es importante reconocer que, el quehacer de las maestras se va configurando e implementando a través del saber pedagógico que emerge y se reconstruye a raíz de los retos presentados por el contexto, al igual que una reelaboración de sus discursos que subyacen a partir de la lectura de sus realidades educativas rurales, enfrentando una diversidad de retos, desafíos que deben sobrepasar, muchas veces teniendo que desaprender situaciones y cualidades para los cuales han sido formadas, que conllevan el desarrollo de capacidades de gestión no solamente académica, sino administrativa, directiva y sobre todo comunitaria. De esta forma queda demostrado como desde siempre su vocación permea la práctica pedagógica, su labor no culmina a una hora determinada, ni mucho menos al cerrar las puertas de su escuela, ya que hacen parte integral de su comunidad, su contexto rural.

Uno de los desafíos recurrentes en las maestras ha sido el de enfrentar la diversidad tan amplia en el abordaje de la práctica pedagógica, presente en el modelo escuela nueva, y que se genera por la multiplicidad de grados y edades: *“me parece bastante preocupante y es que en la ruralidad como tenemos que estar pendientes de tantos estudiantes de todos los grados, de diferentes edades, [...] quizás de pronto los maestros caemos en el error de que simplemente dejamos a los niños de preescolar no hacer lo que quieran si no lo que toca que ellos hagan porque por estar pendiente de los demás grados, de tratar de orientar ese conocimiento estamos abandonando a los niños más pequeños. [...]”* (extraído fragmento grupo focal).

Aun cuando este escenario es quizá el más retador para las maestras, resulta también para ellas el motor que las impulsa a propiciar día a día oportunidades para el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos los niños y las niñas en el entorno educativo, mediadas con una clara intencionalidad pedagógica que les permite orientar, organizar y resignificar sus prácticas para que desde Transición hasta Quinto de Primaria se posibiliten experiencias desde el juego, la exploración, la experimentación, la ciencia,

la literatura, la expresión artística y corporal, de manera que las aulas de multigrado han dejado de ser espacios solo para aprender contenidos y se han convertido en ambientes para responder con pertinencia a aquello que se ha trazado el PEI frente a promover escenarios para aprender a vivir y a convivir juntos.

A modo de conclusión

Al aproximarse a **comprender cómo los saberes de los maestros se articulan con sus prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva desde el ámbito rural**, objetivo que orientó el proceso investigativo, se concluye en primera instancia que son múltiples las características de dichos saberes pedagógicos frente al reconocimiento y la atención en y para la diversidad, comprendiéndose principalmente desde los resultados y análisis derivados, como una posibilidad, pero a su vez como un desafío. Posibilidad, al propiciar escenarios educativos en donde se potencia el aprendizaje en colectivo, el respeto por lo singular, se valora la diversidad y se comprende al otro como “un mundo aparte en un mundo conjunto” que complementa, re-construye y posibilita la re-existencia de cada actor educativo.

Paralelamente, las maestras asumen la educación inclusiva como un desafío, ya que; más allá de las orientaciones y normativas establecidas desde las políticas públicas, al encontrarse con alguna situación inexplorada en el entorno educativo y pese al temor que las puede en algunos momentos dominar, deciden afrontar desde la lectura reflexiva y crítica; tanto desde la fundamentación teórica como a partir de la lectura de sus contextos; proponer acciones en su día a día que contribuyan a la formación integral de los sujetos, disminuyendo así las brechas que existen en las escuelas rurales que propenden por la inclusión.

En segunda instancia, lo anterior implica un *reconocimiento de las prácticas desarrolladas por las maestras que promueven la educación inclusiva*, pues dichas prácticas invitan constantemente a la mirada sobre el sí, sobre los discursos, sobre los sentipensares sobre el mundo; ya que, en la medida que la reflexión crítica acompañe dichas miradas, las brechas entre los discursos y las prácticas se van acortando. Porque es durante la búsqueda de dicha coherencia que emergen nuevas posibilidades de ser

maestro, no olvidando la opción política, inherente al hacer educación, y que requiere el compromiso con el sueño democrático al propender por una escuela inclusiva, donde todos los niños, niñas y jóvenes además de construir conocimientos, se sientan reconocidos como actores, desde sus propias voces y experiencias en sus propios territorios.

Finalmente, si bien el contexto institucional ha ido fortaleciéndose desde la metodología de escuela nueva y posibilitando la educación inclusiva desde otras formas de hacer educación, una educación más flexible, contextualizada en el marco de la cotidianidad de la vida de las niñas y los niños, valdría la pena preguntarse ¿Qué tanto el saber y las prácticas pedagógicas de las maestras se armonizan con dicha metodología para responder a las dinámicas y retos frente a la inclusión? ¿Cómo otras posibilidades desde la diversidad problematizan la realidad, e implican replantear lo ya aprehendido y establecido?

Referencias

Álvarez, P. (2011). Escuela Inclusiva. Paiderex.

<http://revista.academiamaestre.es/2011/01/escuela-inclusiva/>

Armijo, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal). EISSN: 1409-4258 Vol. 22(3) Septiembre-Diciembre, pp. 1-26

<http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

Arnaíz, P. y Martínez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. EOP. Vol. 29, nº1, 1º Cuatrimestre, 2018, pp. 74-90. Universidad de Murcia, España.

<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23295/18697>

Colbert, V. (2006). Experiencias: mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia Vicky Colbert de Arboleda Revista Colombiana de Educación, N.º 51. Bogotá, Colombia.

Colbert, V. (2006). *Hacia una Nueva Escuela para el Siglo XXI. Guías de formación docente en estrategias para el mejoramiento de la Educación Básica Primaria y para el aprendizaje personalizado y colaborativo*. Fundación Volvamos a la Gente. Bogotá: Quebecor World.

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. IDEP *Revista Educación y Ciudad*, 12, 7-26.

<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175/164>

González, M. (2020). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Horizontes Humanos de Kalkan. Segunda Edición.

Institución Educativa Juan Crisóstomo Osorio. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*.

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Manual De Implementación Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas Para Transición y Primer Grado. Tomo I*
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf

Ramírez, A. (2017). *La Escuela Nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los profesores*. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales - Cinde RIDUM].

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3452/Elsa%20Inés%20Ramírez%20Murcia%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [07/11/2021].

Restrepo, P. (2012). *Lenguajes en la educación: una apuesta al reconocimiento de la diversidad*. En *Experiencia Caldas Camina hacia la inclusión 2005-2012*. Gobernación de Caldas. Universidad de Manizales. Centro de Publicaciones de Manizales.

Restrepo, P. (2015). *Pensando pedagogías de las diferencias: una posibilidad de reconocer en la educación la esencia de lo humano*. En *Corporación Universitaria Lasallista, Retos y realidades de la Psicología Educativa*. Memorias del Congreso Nacional de Psicología Educativa (ASCOFAPSI) pp. 99-112. Editorial Lasallista.

Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia*. Núm. 16, 91-102

<https://revistaentelequia.wordpress.com/2013/10/12/1320/>

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, vol. 11 (1), pp. 33-43.

<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n1/v11n1a04.pdf>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

Trujillo Franco, L. J. (2020). El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto. [Tesis de doctorado, Católica Universidad de Manizales]. RI-UCM.

<https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3050/1/Tesis%20final%20Leidy%20Jhona%20Trujillo.pdf>

Torres, J. (1998). Globalización e Interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Ediciones Morata.

UNESCO. (2003). Un desafío, una visión. Recuperado el 27/08/2021. Tomado De: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.I.2.htm>

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. *Anthropos*, Editorial Universidad de Antioquia.

Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico.: Su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, XV, (37), 177-184.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5983/5392>