



PRAXIS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LAS EXPERIENCIAS DOCENTES

RAMÍREZ VELASCO, SANTIAGO

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN PRAXEOLOGÍA DOCENTE EN EDUCACIÓN

INCLUSIVA

Mayo de 2020

PRAXIS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LAS EXPERIENCIAS DOCENTES

RAMÍREZ VELASCO, SANTIAGO

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN
INNOVACIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN

DIRECTORA:

RENGIFO GUERRERO, ELIZABETH

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ. D.C

2020

Nota de Aceptación:

Firma Del Presidente Del Jurado

Jurado

Jurado

Ciudad y fecha: _____

Agradecimientos

En primer lugar, quiero darle gracias a Dios por acompañarme y darme la oportunidad de embarcarme en esta aventura de la Maestría, siendo así una meta y un sueño que se fue desarrollando a lo largo de estos dos años y medio.

Permitiéndome estar aquí y desarrollar mi formación profesional a través del trabajo en equipo mediante el cual he construido vínculos académicos, pedagógicos y afectivos, en los cuales he vivenciado la fuerza, validez e importancia del Proyecto Educativo de la Universidad Minuto de Dios.

Quiero resaltar la labor adelantada por cada uno de los docentes que me acompañaron en este proceso, a sí mismo, a mis maestros colegas que me aportaron sus narrativas pedagógicas de vida, por sus orientaciones y acompañamiento e invaluables aportes.

Dando Especiales agradecimientos a la directora de la maestría en Innovación social en Educación. doctora Constanza del Pilar Cuevas por su recibimiento y a su acompañamiento conmigo desde que inicie la consulta sobre el programa, mostrando un gran interés por mis dudas, por la articulación del saber con mis saberes propios.

Junto a ello de igual manera Agradecimientos extensivos a todo su equipo de trabajo el cual plasma una huella en mí y en el presente trabajo. Donde se generó una interculturalidad entre la discapacidad y la inclusión educativa.

Dedicatoria

Este proceso de construcción personal y profesional se constituye en un homenaje a la dedicación de mi familia, apoyo incondicional y al inmenso amor que han brindado en esta aventura diaria.

De Vivir, aprender, enseñar y ahora pensar y repensar las diferentes ideas me ha permitido dar una nueva dimensión a lo que hacemos y vivimos, en este sentido esta construcción es un proceso de todos y para todos.

Por tanto, dedico este esfuerzo a todas esas voces de aliento y de debate que ven en mí una forma de vivir, Con profundas inquietudes que buscan aportar a una efectiva inclusión social. En especial dedico este trabajo a las personas que me han guiado en un proceso de deconstrucción personal, pedagógico y artístico.

A mi madre Patricia Velasco y padre Fernando Ramírez, a la docente Ana Greis Jiménez, perteneciente a la Facultad de educación, vinculada al programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Artes.

Resumen Analítico Educativo RAE

1. Autores

Ramírez Velasco, Santiago

2. Directora del Proyecto

Rengifo Guerrero Elizabeth

3. Título del Proyecto

PRAXIS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LAS EXPERIENCIAS
DOCENTES

4. Palabras Clave

Praxeología, Inclusión Educativa, Investigación – Creación- Relatos De Vida.

5. Resumen del Proyecto

El objetivo de la investigación es resignificar las prácticas pedagógicas en relación a los procesos de inclusión que se dan en el aula de 4 personas que se reconocen y desarrollan actividades como maestros en instituciones educativas de carácter público en la ciudad de Bogotá. Por su experiencia y trayectoria profesional y personal, y para fines de la presente investigación, los participantes serán reconocidos expertos en el tema de inclusión educativa. Esta investigación de tipo cualitativo se orienta por los presupuestos del enfoque de la praxeología (Juliao2011) tomando como referencia sus cuatro fases o momentos (ver, juzgar, actuar y devolución creativa).

En su reflexión conceptual, se centra en el concepto de inclusión educativa. Toma los referentes metodológicos de la investigación – creación. Se recogieron narrativas de los participantes mediante los relatos de vida y en cuanto al instrumento, se desarrollaron entrevistas a profundidad. Como conclusión general se evidenció el compromiso y vocación que acompaña a este grupo de maestros y las tensiones

personales y profesionales con respecto a las tensiones que identifican entre las directrices de la política pública en materia de inclusión educativa para el caso colombiano y sus procesos de implementación. Asimismo, se reconocieron interesantes estrategias que contribuyen a tramitar algunas de estas situaciones tensas a fin de garantizar el derecho a la educación de los más vulnerables.

Condiciones como estas que se han visibilizado en las últimas décadas mediante ejercicios reflexivos de problematización, demuestran la necesidad de romper con la ya expuesta pretensión de homogenización de condiciones de la educación para dar curso a los debates y cuestionamientos sobre otras circunstancias contemporáneas como el reconocimiento a la diversidad y a la diferencia más allá de las argumentaciones deficitarias con las que se legitima el rechazo y la exclusión del sistema educativo de un número importante y por debajo del registro oficial de niños, niñas y jóvenes colombianos.

6. Grupo y Línea de Investigación en la que está inscrita

Pedagogía Praxeología

7. Objetivo General

Resignificar las prácticas pedagógicas en relación a los procesos de inclusión que se dan en el aula

8. Problemática: Antecedentes y pregunta de investigación

Es preciso señalar que esta investigación en particular, centra su mirada comprensiva en los contextos tradicionales de educación orientada a la formación de niños, niñas y jóvenes en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media vocacional que se imparten en instituciones educativas de carácter público que siguen las directrices estatales a cargo del Ministerio de Educación Nacional MEN, y que se particularizan en el contexto sociocultural de la ciudad de Bogotá.

La mirada crítica sobre comprensiones y prácticas pedagógicas que emergen en este contexto, permiten reconocer la existencia de posturas con intención de homogenizar a los sujetos que participan en los procesos educativos, responde a la necesidad de aprovechar un modelo eficiente que garantice ciertos estándares de educación y cualificación de la ciudadanía mediante la normalización, no necesariamente provee la formación integral ni la calidad de los procesos que se imparten en la escuela y no necesariamente responde al ideal de alcanzar la máxima cobertura ni la mejor calidad en los procesos socioeducativos.

Lo anterior genera un desequilibrio teórico, pedagógico a su vez práctico y funcional, pues quienes proyectan la normatividad del país, desconocen la cotidianidad escolar, poco comprenden lo que allí acontece y poco comprenden cómo se articula este conocimiento con la praxis educativa, sin mencionar la descontextualización que se tiene acerca de las limitaciones para aprovechar al máximo los recursos disponibles o por el contrario, reconocer que no hay condiciones básicas para atender tan siquiera a quienes no hacen parte de la población con necesidades especiales.

Las reflexiones anteriores, llevan a plantear la siguiente pregunta como eje central que orienta esta investigación de carácter cualitativo inspirada en la perspectiva de la investigación - creación:

¿De qué manera los maestros han cambiado sus prácticas pedagógicas en relación a los procesos de inclusión?

9. Referentes conceptuales

En el desarrollo de esta investigación se asumieron dos referentes teóricos como marcos orientadores de la indagación sobre el contexto de la educación en una ciudad como Bogotá. El primero se convierte en el enfoque epistemológico que enmarca el sentido reflexivo que invita a la intención transformadora de la realidad actual y el segundo muestra la problematización de aquella condición actual que hace necesario el cambio sociocultural para que aquellos sujetos con condiciones especiales sean considerados como sujetos activos en su comunidad, en su contexto, en su ciudad con plenas garantías. Estos conceptos se desglosan a continuación.

La praxeología “surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre ella misma y transformarla. (Juliao, 2011, P. 26) y en este contexto de indagación, es determinante para reconocer su producto de la investigación como el resultado de la construcción de los sujetos implicados que se deriva tanto de la experiencia como del acercamiento crítico comprensivo respecto al tema sobre el que versa este documento. En este sentido, este enfoque se convierte en el eje orientador de la apuesta reflexiva que como aporte al conocimiento científico quiere dejar la investigación.

En este sentido, la elección de este enfoque favorece y enriquece el ejercicio reflexivo sobre el quehacer de los maestros en el contexto de la educación inclusiva que se intenta posicionar en la cotidianidad del contexto escolar colombiano que responde a los lineamientos de la política pública vigente. Dada la novedad y el cambio en prácticas pedagógicas conviene nutrir la mirada sobre lo que se hace a fin de mantener aquello que ha traído resultados positivos y transformar aquello que limita el despliegue de acciones para garantizar dicha inclusión. Especialmente, en este ejercicio académico se centrará la mirada sobre las prácticas de algunos maestros que dan cuenta de las estrategias, retos y desafíos que ha traído en su quehacer pedagógico.

De otra parte, y con el enfoque de referencia expuesto anteriormente, se da paso a la visibilización del referente conceptual eje en esta investigación, se trata de la Inclusión Educativa, diferentes autores contemporáneos han aportado al debate acerca de la manera de definirla, caracterizarla, promoverla y llevarla a la práctica. De acuerdo con el contexto y el momento socio histórico, las aportaciones y disertaciones dan sentido a los avances e incidencias en el desarrollo de política pública que se han reconocido en el país.

Este paradigma que antecede al que se convoca en esta investigación, produjo modelos importantes para el contexto de la educación con el propósito de generar participación igualitaria en los procesos educativos. Si bien se reconoce la existencia de otros aportes que en perspectiva histórica y cronológica son fundamentales para mostrar de qué manera se fue consolidando la propuesta de la inclusión educativa, no es propósito de este análisis mostrar los antecedentes con este matiz, pues de lo que se

trata es de reconocer el contexto que favorece la emergencia de la inclusión educativa para comprender de qué manera esta inclusión ha resignificado o permeado la praxis de los maestros en los últimos años.

Bajo la inspiración de Silva-Cañaveral (2016), la investigación - creación tiene sentido en tanto se sintoniza con su potencialidad para configurar “nuevas entradas o maneras de llegar al conocimiento. Maneras que vean en el arte, en lo sensible, lo intuitivo, lo pluriforme, lo incierto, lo imaginativo, la posibilidad no solo de transformar la realidad sino el camino para comprender y valorar lo humano”. (Silva - Cañaveral 2016, P. 59). Que en el caso específico de esa investigación orientan el sentido de la obra creativa de carácter colectivo que se condensa en el tríptico *Voces Sin Voz*.

10. Metodología

En la investigación se trabajo con el Método cualitativo donde se encuentra incluida la praxeología, la cual se ha definido como modelo de investigación creación a partir de como los denomina Juliao (2011) en cuatro fases: Ver, Juzgar, Actuar y Devolución Creativa, lo cual permitió el uso de instrumentos como la encuesta semiestructurada, donde se desarrollo una guía orientadora para poder estructurar las narrativas de vida que viene hacer el segundo instrumento; a partir de estos instrumentos se hacen las reflexiones que dan paso a la resignificación de las prácticas docentes a través de una representación plástica en un tríptico, teniendo en cuenta las fases de la praxeología y sus reflexiones.

11. Recomendaciones y Prospectiva

Luego del recorrido académico de esta investigación, es importante señalar que:

- La implementación del modelo de inclusión educativa requiere atención por parte de instancias tomadoras de decisión que, en realidad, respalden los cambios estructurales y permitan hacerlo sostenible. De allí el importante papel que tiene contar con Rectores(as), Coordinadores académicos, orientadores, coordinadores de convivencia y personal administrativos sensibles a estas realidades para que las formas en que se resuelvan situaciones particulares de aquellos estudiantes con condiciones especiales respondan en realidad a las garantías de reivindicación de derechos.
- La percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre sus propias habilidades para generar cambios en sus prácticas pedagógicas y modificaciones curriculares, y además en sus habilidades para mantener la disciplina de los estudiantes y el manejo de la clase.

12. Conclusiones

1. Hay coincidencia en los hallazgos de la literatura y la experiencia de los maestros en cuanto a la falta de instrumentos necesarios para la implementación de la inclusión educativa de acuerdo con los estándares internacionales y los compromisos asumidos por la nación. Tal es el caso de la evaluación

diagnóstica y la valoración de condiciones óptimas para el seguimiento y/o acompañamiento de los estudiantes que son admitidos a un aula regular bajo los presupuestos de la inclusión educativa. Si bien se reconocen los avances, es importante contribuir decididamente a la generación de condiciones procesuales que brinden capacidades para la estructuración, financiación, gestión, seguimiento y retroalimentación con miras al mejoramiento del sistema, lo cual conlleva acciones de carácter estructural que va más allá de las voluntades de los gobiernos y que afectan a la población.

2. Estos vacíos detectados en las condiciones procesuales mencionadas anteriormente, revelan la necesidad específica de perfilar los roles y funciones que puede asumir un profesional en pedagogía que incorpore en su repertorio de acciones los criterios de la inclusión educativa, es claro que no todas las personas que llevan a cabo la función docente están preparadas para acompañar y garantizar el acompañamiento esperado a quien es el sujeto de dicha inclusión.

13. Referentes bibliográficos

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2012) Perfil profesional del docente en la educación inclusiva Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Disponible en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf

Alba, G y Buenaventura, J (2020) Cruce de caminos. Un estado del arte de la investigación-creación. En Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, Facultad de Diseño. Universidad de Palermo. Buenos Aires. Argentina. P. 21-49. Disponible en

- https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/718_libro.pdf
- Beltrán-Villamizar, Y., Martínez-Fuentes, Y., & Vargas-Beltrán, Á. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4223/3966>
- Calvo Ivanovic, I. (2014-12). Cuatro aproximaciones a la teoría de los colores de Johann Wolfgang von Goethe. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/144576>
- Cornejo, Marcela, Mendoza, Francisca, & Rojas, Rodrigo C. (2008). Research with Life Stories: Clues and Options of the Methodological Design. *Psykhe (Santiago)*, 17(1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Daza Cuartas, S (2009) Investigación - creación. Un acercamiento a la investigación en Artes. *Horiz. Pedagógico*. Volumen 11. N° 1. 2009 / págs. 87-92. Iberoamericana. Institución Universitaria
- Delgado T, Beltrán, E, Ballesteros, M y Salcedo, J (2015) La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento. *ICONOFAC TO VOL. 11 N° 17 / PÁGINAS 10 - 28 DOI: <http://dx.doi.org/10.18566/iconofac.v11n17.a01>*
- Hurtado Lozano, L y Agudelo Martínez, M (2014) Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*. 2014; 2(1) P. 45-55
- Inclusión Internacional. (2006) Educación Inclusiva. Boletín. Consultado el 25 de marzo de 2020. Disponible en <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=5>
- Juliao Vargas, C (2011) El enfoque praxeológico. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Facultad de Educación (EDU) Departamento de Pedagogía - Escuela de Alta Docencia Bogotá D.C., Colombia. Disponible en: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/1446/Libro_El%20Enfoque%20Praxeologico.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Ministerio de Educación Nacional (29 de agosto de 2017) Decreto 1421. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Silva-Cañaveral, S. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *REVISTA DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN*, 7(1), 49-61. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601>
- Soto Calderón, R. (2003). La Inclusión Educativa: una tarea que le compete a toda la sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1). Recuperado el 17 de noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educ. Vol. 18, No. 1, 45-61. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.3*

Tabla de Contenido

Contenido

| | |
|---|----|
| Resumen | 17 |
| Abstract..... | 18 |
| Introducción..... | 19 |
| Justificación | 25 |
| Planteamiento del problema | 29 |
| Objetivo General..... | 33 |
| Objetivos Específicos | 33 |
| Marco teórico | 33 |
| Praxeología | 34 |
| Fases de la Praxeología..... | 36 |
| Inclusión Educativa | 40 |
| Método..... | 52 |
| Tipo de investigación y diseño | 52 |
| Instrumentos | 56 |
| Participantes | 59 |
| Procedimiento | 60 |
| Consideraciones Éticas | 61 |
| Resultados..... | 61 |
| Análisis y Discusión | 78 |
| Conclusiones..... | 83 |
| Referencias | 85 |
| Anexos | 87 |
| Anexo 1 | 87 |
| Consentimiento Informado..... | 87 |
| Anexo 2 | 88 |
| Entrevista semiestructurada. Guía de Preguntas..... | 88 |

| | |
|-------------------------------------|----|
| Anexo 3 | 89 |
| Narrativas de participantes | 89 |
| Anexo 4 | 96 |
| Sinopsis Trípico Voces sin Voz..... | 96 |

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo resignificar las prácticas pedagógicas en relación a los procesos de inclusión que se dan en el aula de 4 personas que se reconocen y desarrollan actividades como maestros en instituciones educativas de carácter público en la ciudad de Bogotá. Por su experiencia y trayectoria profesional y personal, y para fines de la presente investigación, los participantes serán reconocidos expertos en el tema de inclusión educativa. Esta investigación de tipo cualitativo se orienta por los presupuestos del enfoque de la praxeología (Juliao2011) tomando como referencia sus cuatro fases o momentos (ver, juzgar, actuar y devolución creativa).

En su reflexión conceptual, se centra en el concepto de inclusión educativa. Toma los referentes metodológicos de la investigación – creación. Se recogieron narrativas de los participantes mediante los relatos de vida y en cuanto al instrumento, se desarrollaron entrevistas a profundidad. Como conclusión general se evidenció el compromiso y vocación que acompaña a este grupo de maestros y las tensiones personales y profesionales con respecto a las tensiones que identifican entre las directrices de la política pública en materia de inclusión educativa para el caso colombiano y sus procesos de implementación. Asimismo, se reconocieron interesantes estrategias que contribuyen a tramitar algunas de estas situaciones tensas a fin de garantizar el derecho a la educación de los más vulnerables.

Palabras clave: praxeología, inclusión educativa, investigación – creación- relatos de vida.

Abstract

This research aims to resignify the pedagogical practices concerning inclusive processes that arise in four people's classroom who consider themselves and develop activities as teachers in public educational institutions at Bogotá. Given their personal and professional trajectories, and for the purposes of this research, the participants would be recognized as inclusive education acknowledged experts.

The qualitative methodology of this research is guided by the 2011 Juliao's Praxeology approach and its four phases – watch, play, act, and creative return-. Conceptually, it focuses on the inclusive education notion with especial emphasis on the research-creation referents. Through storytelling, the participant's life narratives were collected using in-depth interview tools. Overall, besides putting in evidence the comitente and vocation of this group of teachers, the research highlights the professional and personal tensions between the Inclusive Education public policy guidelines and the implementation process in the Colombian case. Also, were identify interesting strategies for solving these clashes seeking to ensure the right to education among the most vulnerable of our population.

Keywords: praxeology, inclusive education, research-creation, life narratives.

Introducción

La Ley Estatutaria 1618 de 2013 proferida en 2013 por el Congreso de Colombia y el Ministerio de Salud y Protección Social, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, es un claro ejemplo del avance del Estado colombiano en voluntad y reconocimiento de las necesidades de poblaciones con condiciones especiales ante las cuales hay un saldo histórico de reivindicación y protección. Esta ley también es ejemplo del marco normativo nacional que orienta las acciones conjuntas con diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales de orden nacional e internacional para asumir el reto de construir las rutas y los procesos que, en efecto, hagan realidad las consideraciones de dichas leyes y de la política pública en general. Sin embargo, la implementación de la inclusión educativa en el caso colombiano, difiere mucho de los propósitos con los cuales fue formulada.

Esta distancia entre lo que promulga la política pública acerca de los temas de inclusión en contextos educativos y la manera en que esta se lleva a cabo en el contexto nacional, se expresa en las tensiones permanentes que emergen desde las comprensiones e interpretaciones de la ley, las condiciones de aplicabilidad de los marcos normativos, los recursos que se requieren para garantizar la cobertura, hasta los cambios en esquemas de pensamiento que deben asumir los actores que participan en este proceso de transición que favorezca la inclusión educativa en los diferentes grados de educación formal y no formal o no conducente a título.

Estos cambios que suscitan nuevas comprensiones demuestran las rupturas que deben asumirse al develar que, el modelo de educación asumido en el país, mantiene y propicia la homogenización de procesos, conductas y saberes, negando de plano “el deber ser” de la inclusión educativa.

Dicho lo anterior, la presente investigación tiene como propósito llamar la atención sobre las alternativas que favorecen la resignificación de las prácticas pedagógicas y cómo dichas prácticas inciden en el potencial de cambio de los paradigmas tradicionales en educación, a fin de favorecer apuestas que garanticen la inclusión educativa de aquellos sujetos con condiciones particulares y excepcionales que se salen de los cánones establecidos por los modelos de educación tradicional. Todo ello con la intención de mostrar caminos posibles que vayan más allá de la integración a la verdadera inclusión.

Como vehículo para visibilizar este potencial de cambio, el presente ejercicio investigativo articula la perspectiva de la investigación - creación como referente para aportar a la comunidad académica reflexiones contextualizadas sobre las prácticas pedagógicas y las disposiciones de los sujetos que favorecen la inclusión educativa. Usando esta apuesta metodológica propia del campo disciplinar de las artes, se destaca el lugar del sujeto tanto como creador - diseñador y en sí mismo como proceso y producto que evidencia el resultado de su propia transformación. Daza (2009)

Todo ello en contextos sociales históricamente situados en los que es posible rastrear los tránsitos hacia potencialidades del sujeto que da sentido a la educación en un contexto como el colombiano y en particular en un contexto urbano como el de Bogotá, reconocido por otros sectores como centro de desarrollo y modelo para el resto del país.

Así mediante la recolección de relatos que dan cuenta de la experiencia de cuatro (4) maestros, se muestran tensiones y circunstancias que evidencian los vacíos existentes en la aplicación de la política pública y en las intencionalidades para que, desde la práctica, se favorezcan cada vez más los procesos de inclusión en sintonía con la política pública.

En los relatos de dichos maestros, se da cuenta tanto del impacto de la inclusión educativa en la práctica cotidiana del ejercicio docente, de la enseñanza, como del impacto que la inclusión educativa trae en las formas de asumir e interpretar o reinterpretar modelos de educación en los ámbitos sociales, políticos y culturales, así como de incluir en sus reflexiones los impactos de dicha inclusión en su dimensión personal y familiar. Este ejercicio reflexivo se convierte en un ejemplo de la praxis en y desde la otredad y la alteridad, elementos que dan nuevos sentidos al *ethos educativo*, entendido como aquel nuevo lugar que adquiere otras “formas de ser” y “otras formas de hacer” que particulariza el contexto donde la escuela va otorgando pertinencia para todos los sujetos que en ella intervienen. Ramirez Saborio (2012).

Con este referente del *ethos educativo*, se evidenciaron en los relatos de los participantes de esta investigación, hábitos y costumbres que potencian o limitan la inclusión educativa y las reflexiones que de ello se derivaron, mostraron los desplazamientos comprensivos que dieron paso a replanteamientos y nuevos planteamientos sobre su praxis, su lugar en la escuela y su rol como promotor de inclusión educativa.

De igual manera, este ejercicio investigativo de creación y coparticipación se presenta como un aporte a las reflexiones que sobre educación inclusiva se realizan en la línea de investigación Educación, Transformación Social e Innovación desde la Maestría en

Innovación Social en Educación vinculada a la Facultad de Educación de la Universidad Minuto de Dios con Sede en la Ciudad de Bogotá.

En este contexto de reflexión académica que permite volver la mirada sobre los quehaceres fundamentales que constituyen el eje de la educación, se propone un acercamiento comprensivo a situaciones consideradas coloquiales y/ obvias, pero que atañen directamente a la manera en que se están asumiendo los procesos de inclusión, de situaciones o circunstancias antes consideradas como limitantes y problemáticas y que, ahora son consideradas como diversas, diferentes y/o particulares, pues hoy por hoy se entiende que, en sí mismas no son ni límites ni barreras que impidan que se promueva el goce pleno de derechos como el de la educación.

Una de estas situaciones es la conocida hasta hace un tiempo como discapacidad, hoy nombrada como condición diferencial sin señalar su específica naturaleza, la cual, en este caso, se convierte en un ejemplo sociopolítico y cultural que, en diferentes niveles, permite notar el impacto que trae el agenciamiento y promoción de nuevos referentes de pensamiento que se articulan a nuevas acciones, pues desde los cambios en los usos del lenguaje muestran las nuevas comprensiones sobre el hecho.

Por ello, en este contexto de investigación, conviene promover acercamientos reflexivos, a situaciones como estas a modo de evidencia sobre los procesos de transformación y construcción social, los cuales traen en su estructura, nuevas comprensiones de los sujetos que intervienen en la praxis educativa, con lo cual, se revelan también procesos de transformación de paradigmas tradicionales de los roles, funciones, estereotipos e imaginarios de lo que cada actor que configura el contexto de la educación debe asumir.

En esta reflexión académica, se considera la importancia de varios aspectos como pivotes de análisis, que si bien no se abordan directamente, si se considera su incidencia en los enmarcamientos temáticos definidos, como eje de esta investigación, entre ellos se cuentan los entornos escolares, las comprensiones sobre las instituciones, el sistema educativo, el modelo educativo, las políticas públicas sobre inclusión educativa y su incidencia en contexto, el sujeto que desarrolla la acción de educar e imparte educación en la escuela, el sujeto de dicha educación y el rol y nominación que asume, y la apreciación social, político y cultural que trae consigo el valor de la escuela. Algunos de estos aspectos emergen en los relatos ofrecidos por los participantes de la investigación al compartir sus experiencias acerca de sus prácticas docentes y pedagógicas.

El abordaje de los relatos, se realizó tomando en cuenta, planteamientos teóricos de la escuela, como espacio intercultural en la que se asumen sujetos, que configuran la comunidad educativa más allá de la díada docente - estudiante circunscrita al exclusivo espacio áulico. Se involucra, por tanto, a quienes van al espacio escolar como a sus familias y próximos siendo, todos ellos partícipes del proceso educativo entorno a quien gira la construcción de conocimiento.

Las consideraciones y hallazgos de este ejercicio investigativo, se representan a través de nuevos tejidos de sentido, que se desglosan en la discusión, conclusiones de este documento y en la apuesta creativa que va más allá de la palabra. Por ello se complementa este texto con una obra artística que desde las Artes Plásticas, nutre el carácter simbólico que trasciende el espacio académico, sin que se pierda el rigor del conocimiento científico, favoreciendo la interrelación de otros actores sociales que lejos de la academia, también se

preguntan por el lugar y el rol ético político, que la escuela como contexto, juega en la promoción de la educación inclusiva. Por ello se elaboró, el Tríptico *VOCES SIN VOZ*, en el cual se recogen otras comprensiones, saberes, nuevas prácticas pedagógicas, derivadas de esta investigación-creación.

Justificación

Los últimos años, han mostrado una serie de transiciones sociopolíticas y culturales, que muestran de qué manera se han cambiado referentes de actuación, que generan tensiones producto de las nuevas maneras de pensar, de asumirse como sujetos y de ubicarse en un contexto social.

Así, han emergido nuevas comprensiones sobre ciudadanías, se ha reconocido nuevas expresiones de la sexualidad, se han reconocido otras maneras de configurar la familia, la escuela, el mundo laboral, etc. En fin, un sinnúmero de transiciones se abren paso a la interpelación de lo conocido y la generación de otros discursos, sobre las maneras de construir *la vida*.

En esta dinámica la expresión, comprensión, reconocimiento y aceptación de condiciones diferentes del ser humano, adquieren un lugar en la vida social, hasta hace un tiempo excluida y en aras de su visibilización, se han comenzado a comprender, estas nuevas expresiones de ser, que descolocan las condiciones habituales del *statu quo*, y que comienzan a revelar un sinnúmero de problemáticas, desconocidas antes por el Estado en tanto eran consideradas, temas exclusivos de las familias y personas a cargo.

Tal es el caso de las personas que, por situaciones de índole congénito, físicas, situaciones psicológicas, sensoriales o sociales de tipo coyuntural, degenerativo, etc., han sido clasificadas como integrantes de la llamada población con discapacidad, término que, ha ido cambiando por condiciones diferenciales y en particular en el ámbito educativo, la denominación más precisa, es población con necesidades educativas especiales (NEE).
Fernández (2019)

Hasta hace un tiempo, todo lo concerniente a este tipo de circunstancias era asumido por la persona misma según sus propias habilidades o por las personas tutoras o cuidadoras. Dependiendo del nivel de recursos personales, económicos y sociales estas situaciones pueden ser manejables y representar una oportunidad para la persona o de lo contrario, pueden ser un verdadero lastre y limitante para sí y para sus familias.

La visibilización de condiciones vividas por aquellos que viven estas circunstancias y el reconocimiento de un número importante de ciudadanos que pasan penurias y privaciones de vida viendo afectada su calidad y bienestar, ha hecho que el Estado y la sociedad reconozcan los problemas, que esto conlleva y se ha obligado a los entes gubernamentales, a que atiendan y respondan, por el derecho de los ciudadanos más vulnerables.

Es en este contexto, donde emergen intenciones de respuesta a derechos específicos. Uno de ellos es el de la educación. Para garantizar los estándares esperados de desarrollo, calidad y cobertura, es preciso reconocer todas las condiciones. que contribuyen al alcance de propósitos y metas fijadas por el Estado y los gobiernos, a la espera de garantizar que, en este aspecto, se logren las condiciones de avance y cualificación de sus ciudadanos, en sintonía con un modelo de sociedad.

En ese sentido, las pretensiones han sido ajustadas a las comprensiones, del “deber ser”, de la función del Estado y el papel del ciudadano, pero se refleja, una distancia importante, en la manera de acercar esos propósitos trazados con su materialización.

Si bien se reconocen los avances en política pública al respecto, faltan muchas condiciones, para que en realidad los actores sociales implicados, en la forma de garantizar los derechos de los más vulnerables, se comprometan a responder, con celeridad a las necesidades particulares, de un número importante de la población, a la vez que, no solo respondan desde la igualdad, o la integralidad sino desde la particularidad de cada sujeto y su reconocimiento pleno.

De acuerdo con Fernández (2019), el tema de la inclusión educativa afronta otras problemáticas como, la poca o inadecuada “infraestructura, apoyo profesional especializado y un currículum poco flexible sumado a un desconocimiento generalizado por parte de la población acerca del tema” (P.1).

De otra parte, la falta de preparación, sensibilización y cualificación del profesorado profundiza tanto el manejo como la tramitación de las situaciones que se presentan. Es por ello necesario que se reconozca que “la inclusión escolar implica necesariamente un cambio de mirada; el desafío está en atender a las necesidades diversas desde la escuela y alejándose paulatinamente desde el enfoque clínico usado para el diagnóstico de los usuarios” (Fernández 2019, P. 2)

A ello se suma que es preciso continuar realizando estudios, análisis e investigaciones que no solo visibilicen tensiones y problemas, sino que vayan un paso más allá generando estrategias que prevean posibles desafíos que trae consigo el desarrollo de acciones que apuesten por la inclusión educativa en todo su potencial.

Por ello y según lo propuesto por Fernández (2012), es necesario aportar desde diferentes perspectivas para que “la política educativa colombiana (siga) trabajando para conseguir un modelo de inclusión educativa apropiado para su alta diversidad geográfica y cultural, formado especialistas con altos estándares de calidad en la tarea y la colaboración multi y transdisciplinaria. Apropriando a docentes de las nuevas necesidades del sistema en cuanto a inclusión y NEE, y garantizando el derecho a educación para todos”. (P. 3)

Desde ésta mirada, esta investigación gana pertinencia en tanto identifica condiciones en las cuales se viene adelantando, la inclusión educativa, las concepciones, prácticas e impacto que suscita, señalando la desarticulación, entre la normatividad que nos pueda significar, en el entorno de nuestra temática a investigar y las praxis pedagógicas, formulando ejercicios que permitan a los maestros desde la reflexión de su cotidianidad, visibilizar posibles soluciones y desde sus contextos efectuar un real ejercicio de inclusión social.

Este ejercicio exige abordar las condiciones pedagógicas que maneja la educación, así como las transformaciones que exige que este tipo de estudiantes pueda incorporarse al aula regular y a la educación formal. (MEN, 2015)

Planteamiento del problema

En razón de lo anterior y en aras de mostrar los recientes desafíos que trae incorporar cambios en las comprensiones y prácticas ante situaciones que son novedosas para el sistema educativo y para la sociedad en general, es preciso señalar que esta investigación en particular, centra su mirada comprensiva en los contextos tradicionales de educación orientada a la formación de niños, niñas y jóvenes en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media vocacional que se imparten en instituciones educativas de carácter público que siguen las directrices estatales a cargo del Ministerio de Educación Nacional MEN, y que se particularizan en el contexto sociocultural de la ciudad de Bogotá.

La mirada crítica sobre comprensiones y prácticas pedagógicas que emergen en este contexto, permiten reconocer la existencia de posturas homogenizantes en los quehaceres de los actores que configuran el espacio de la educación validando estándares de sujetos que corresponden a moldes prefigurados en los que se encasillan las diversas expresiones de ser, con lo cual, la escuela se convierte en un escenario de moldeamiento que desdibuja la potencialidad real de quien participa en el proceso educativo.

Con ello se prefigura el rol del docente, del estudiante y de los demás integrantes de la llamada comunidad educativa. Si bien esta intención de homogenizar a los sujetos que participan en los procesos educativos responde a la necesidad de aprovechar un modelo eficiente que garantice ciertos estándares de educación y cualificación de la ciudadanía mediante la normalización, no necesariamente provee la formación integral ni la calidad de

los procesos que se imparten en la escuela y no necesariamente responde al ideal de alcanzar la máxima cobertura ni la mejor calidad en los procesos socioeducativos.

Es decir, que con ello tampoco se corresponde al llamado solícito de la política pública de atender las demandas de la mayoría sobre las demandas de las minorías, cuando en realidad hay un importante número de personas que quedan confinadas en esta categoría de minoría cerrando sus oportunidades para ser atendidas, reconocidas y sujetos para la reivindicación de sus derechos.

Análisis emprendidos en el ámbito de la academia, investigaciones y seguimientos a políticas públicas entre otras acciones emprendidas por actores gubernamentales y no gubernamentales, han mostrado las limitaciones que trae las implicaciones de la pretendida homogenización asumida como derrotero fundamental en la actualización de los planes formativos, diseño de contenidos temáticos por ciclos y saberes particulares que, se suponen, dan cuenta de los criterios de promoción para ascender en cada grado académico.

Esta escala de ascenso o avance predeterminado parte del modelo prefigurado de sujeto que corresponden a condiciones biológicas, psicológicas, sociales, culturales, de grupo etario, de constitución familiar e incluso de estrato socioeconómico ya preestablecido, que cierra opciones para que aquello que no corresponda a estas características sea susceptible de quedar fuera del marco de atención de quien asume la función de enseñar, o ser excluido del proceso en el que se encuentra inscrito o no haber hecho nunca parte del sistema educativo.

Condiciones como estas que se han visibilizado en las últimas décadas mediante ejercicios reflexivos de problematización, demuestran la necesidad de romper con la ya expuesta pretensión de homogenización de condiciones de la educación para dar curso a los debates y cuestionamientos sobre otras circunstancias contemporáneas como el reconocimiento a la diversidad y a la diferencia más allá de las argumentaciones deficitarias con las que se legitima el rechazo y la exclusión del sistema educativo de un número importante y por debajo del registro oficial de niños, niñas y jóvenes colombianos.

Si bien se intenta cerrar las amplias brechas de la exclusión, del rechazo de la iniquidad e inequidad que también afecta al sistema educativo, es importante destacar el proceso que se ha iniciado en diferentes instancias gubernamentales y no gubernamentales para poner sobre la mesa los desafíos de la inclusión educativa y el goce pleno de derechos de los ciudadanos más vulnerables, como es el caso de los menores de edad que participan de los procesos de educación pública promovidos por la institucionalidad estatal.

En esta tarea es importante analizar los mecanismos a través de los cuales, en un contexto como el colombiano, se materializa la política pública y se responde con celeridad a las condiciones que garantizan el goce pleno de derecho a la educación de todos los ciudadanos sin distinción de sus condiciones particulares.

Investigaciones como las de Martínez-Rozo, Uribe-Rodríguez y Velázquez-González sobre la Discapacidad y su estado actual en la legislación colombiana (2015), demuestran la necesidad de trabajar de manera mancomunada en la generación de procesos de inclusión en contextos educativos de una ciudad como Bogotá, pues se reconoce que existe una distancia significativa entre los propósitos con los cuales fue formulados los lineamientos de la política

pública de inclusión y la forma en que se ha implementado en el contexto cotidiano en la escuela.

En este sentido y de acuerdo con Soto (2003), se mantiene una sesgada idea acerca de la inclusión educativa que asume éste como un proceso que busca la normalidad escolar y sin contemplar las particularidades que van emergiendo en el proceso pedagógico, es decir, como el ajuste que una población debe asumir con respecto a los procesos educativos tradicionales y que conlleva en su base la homogenización de conductas y saberes, con lo cual se niega de plano, lo que es y debería ser la inclusión.

Lo anterior genera un desequilibrio teórico, pedagógico a su vez práctico y funcional, pues quienes proyectan la normatividad del país, desconocen la cotidianidad escolar, poco comprenden lo que allí acontece y poco comprenden cómo se articula este conocimiento con la praxis educativa, sin mencionar la descontextualización que se tiene acerca de las limitaciones para aprovechar al máximo los recursos disponibles o por el contrario, reconocer que no hay condiciones básicas para atender tan siquiera a quienes no hacen parte de la población con necesidades especiales.

Las reflexiones anteriores, llevan a plantear la siguiente pregunta como eje central que orienta esta investigación de carácter cualitativo inspirada en la perspectiva de la investigación - creación:

¿De qué manera los maestros han cambiado sus prácticas pedagógicas en relación a los procesos de inclusión?

Objetivo General

Resignificar las prácticas pedagógicas en relación a los procesos de inclusión que se dan en el aula

Objetivos Específicos

1. Conocer algunas historias de vida centradas en las prácticas pedagógicas de docentes frente a la inclusión educativa.
2. Reflexionar acerca de los procesos de la práctica pedagógica en torno a la inclusión educativa.
3. Plasmar las reflexiones y la resignificación de las prácticas pedagógicas a partir de la elaboración de un tríptico.

Marco teórico|

En el desarrollo de esta investigación se asumieron dos referentes teóricos como marcos orientadores de la indagación sobre el contexto de la educación en una ciudad como Bogotá. El primero se convierte en el enfoque epistemológico que enmarca el sentido reflexivo que invita a la intención transformadora de la realidad actual y el segundo muestra la problematización de aquella condición actual que hace necesario el cambio sociocultural

para que aquellos sujetos con condiciones especiales sean considerados como sujetos activos en su comunidad, en su contexto, en su ciudad con plenas garantías. Estos conceptos se desglosan a continuación.

Praxeología

Tal y como lo señala Juliao (2011), “el concepto “praxeología” (proviene) de las ciencias humanas y sociales (economía, sociología del trabajo, ciencias de la organización y de la decisión, aplicaciones didácticas diversas, entre otras), todas ellas enfocadas a la cuestión de la acción eficaz, en su carácter de acción interactiva y comunicativa” (Pp13).

En esta investigación, la praxeología “surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre ella misma y transformarla. (Juliao, 2011, P. 26) y en este contexto de indagación, es determinante para reconocer su producto de la investigación como el resultado de la construcción de los sujetos implicados que se deriva tanto de la experiencia como del acercamiento crítico comprensivo respecto al tema sobre el que versa este documento. En este sentido, este enfoque se convierte en el eje orientador de la apuesta reflexiva que como aporte al conocimiento científico quiere dejar la investigación.

A esta intención de buscar la eficacia de la acción se suma la pertinencia y el reconocimiento del quehacer del profesional histórica y contextualmente situado en sintonía con el posicionamiento ético a partir del cual, se toman decisiones importantes con criterio según las circunstancias. (Juliao 2011).

Lo anterior, se complementa con la invitación realizada por el autor al señalar que, “cuando un profesional, tratando de resolver y comprender una situación problemática, se

esfuerzo por observar el efecto de sus propias acciones y prácticas, para mejorarlas en el momento de volverlas a realizar”. (Juliao, 2011. P. 13).

En este sentido, la elección de este enfoque favorece y enriquece el ejercicio reflexivo sobre el quehacer de los maestros en el contexto de la educación inclusiva que se intenta posicionar en la cotidianidad del contexto escolar colombiano que responde a los lineamientos de la política pública vigente. Dada la novedad y el cambio en prácticas pedagógicas conviene nutrir la mirada sobre lo que se hace a fin de mantener aquello que ha traído resultados positivos y transformar aquello que limita el despliegue de acciones para garantizar dicha inclusión. Especialmente, en este ejercicio académico se centrará la mirada sobre las prácticas de algunos maestros que dan cuenta de las estrategias, retos y desafíos que ha traído en su quehacer pedagógico.

Dichas prácticas vistas a través de la praxeología se incorporan con sentido en el quehacer de profesionales en tanto “constituye una reflexión crítica sobre nuestro quehacer y la experiencia” que se articula al sentido social y profesional de quienes encarnan la inclusión educativa. (Juliao, 2011. P. 14)

En otras palabras, “La tesis fundamental que defiende la praxeología consiste en el estudio de la praxis, del “hacer”. Se trata de las prácticas y actividades concretas y situadas”. (Juliao, 2011. P.15)

Continuando con el planteamiento de este autor, es importante señalar el punto de partida de la praxeología como enfoque teórico. Este se ubica en la

“Necesidad de unir la creación del conocimiento con la aplicación del mismo, combinando lo individual con lo colectivo, y lo colectivo con lo individual, de forma paradójica. Ello supone que todos los actores están implicados en la totalidad del

proceso: desde la construcción de la problemática a analizar e interpretar, hasta la toma de decisiones para transformarla” (Juliao, 2011. P. 18).

Al tomar la praxeología como enfoque o marco de referencia para analizar los asuntos relacionados con la categoría conceptual asumida, es claro que la intención investigativa es convertir lo llamado ordinario a algo extraordinario, es decir, retomar las experiencias de los maestros que desde lo que se ha naturalizado en el discurso y se asume como deber ser, enmascara nuestras posturas, estrategias y cambios en el quehacer del profesional en educación que además responde con criterio a la labor de garantizar el goce pleno de derechos de quienes acompaña. En este sentido, se apropia el sentido de la praxeología como “construcción de saberes de la acción” lo cual la dota del discurso propio de la lógica científica”. Elevando con ello el lugar de la creación. (Juliao, 2011. P. 35).

Según Juliao (2011), la praxeología como enfoque, “se sitúa en el cruce de la investigación teórica, de la investigación–acción, de la investigación aplicada e implicada, y es, además, un método multireferencial y pluridisciplinario” (P. 35).

Lo cual da cuenta de su relevancia y ubicación en esta investigación más allá de la metodología, como un referente superior que permite comprender con una metamirada el concepto de inclusión educativa.

Fases de la Praxeología

Según Juliao (2011), la praxeología como enfoque se presenta en cuatro (4) fases o momentos que se presentan a continuación.

La primera de ella es denominada Ver. Corresponde a la exploración, análisis o síntesis acerca del acontecimiento, del hecho o situación que se quiere conocer. El proceso que se realiza en esta fase o momento es de tipo cognitivo y se centra principalmente en la experiencia y posterior procesamiento y organización de información recabada o que se tiene a disposición y que se nutre del rigor científico el cual, complementa el ámbito de los saberes para enriquecerlo con el nivel del conocimiento. Para Juliaio, “en esta primera fase, se trata de establecer (construir) una problemática a partir de diversas técnicas de observación. Aunque no lo parezca, ni normalmente lo hagamos así, es a la fase que hay que dedicarle más tiempo y esfuerzos reflexivos”. (P. 37)

El segundo momento o fase corresponde al Juzgar. Para Juliaio (2011), es la fase o momento de la reacción, es decir, que quien se acerca al acontecimiento, hecho o situación para conocerla y luego de ver, responde con criterio evaluativo, de retroalimentación a fin de consolidar un punto de vista propio. “Es la fase paradigmática, pues le corresponde formalizar, después de la observación, experimentación y evaluación” (P. 38).

Esta fase o momento contiene a su vez varias etapas que comienzan con la problematización de la observación propia. Enseguida se presenta la formulación de una hipótesis de sentido, que da lugar a la duda razonable y a los cuestionamientos que develan posibles respuestas o vacíos que se colmaran de conocimiento. Luego se da lugar a la construcción de la argumentación que da cuenta de los aportes de otros sobre el acontecimiento, hecho, o situación y que “corresponde a lo que, en otros esquemas investigativos, se llama el marco teórico e implica una búsqueda bibliográfica básica” (Juliaio 2011, P. 40).

Finalmente, el ejercicio reflexivo, analítico, evaluativo y discursivo “invita a un retorno a las fuentes, retorno crítico, distante y riguroso de lo que hasta ahora estamos acostumbrados a hacer” (Juliao 2011, P. 40), y que constituyen el acervo de acciones importantes que convocan a revisar el sentido y propósito del quehacer profesional.

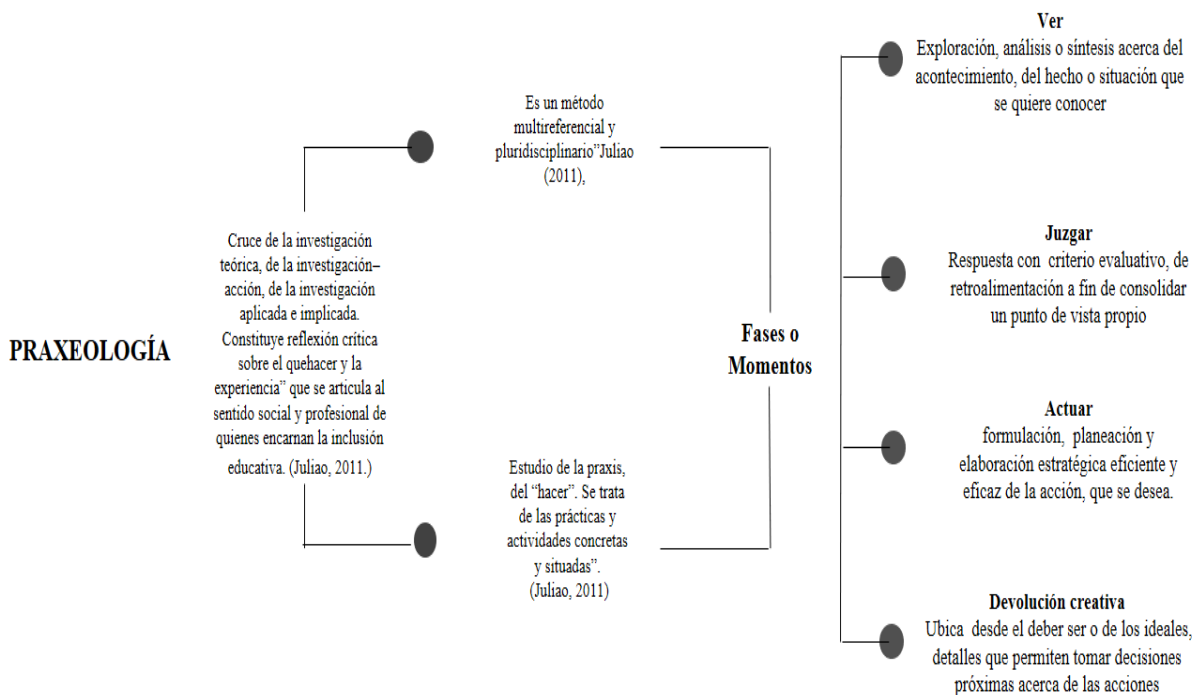
La tercera fase o momento de la praxeología como enfoque es Actuar. Para Juliao (2011),

“Actuar no es únicamente la aplicación de políticas, estrategias o tácticas venidas de fuera. Un mejor conocimiento de sí mismo, del medio, de los diversos actores conduce a un rigor en la formulación, la planeación y la elaboración estratégica de la acción, que se desea, al mismo tiempo, eficiente y eficaz. Con ello se espera “discernir mejor los núcleos de la acción, los medios y las estrategias. Además, (quien asume el quehacer) se verá obligado a equiparse de una serie de herramientas que mejorarán su trabajo; por ejemplo, ciertas competencias técnicas particulares” (P. 41).

Finalmente, la cuarta fase o momento es la Devolución Creativa, que combina la reflexión en la acción, cuya intencionalidad es ubicar los detalles que permiten tomar decisiones próximas acerca de las acciones a llevar a cabo sustentadas en la idea del deber ser o de los ideales que se pretenden alcanzar con el acercamiento a la realidad que se hace desde este enfoque. Esta fase “comprende una dimensión evaluativa desde otro futuro posible” (Juliao 2011, P. 43)

Al respecto, la mirada puesta en el corto, mediano y largo plazo de la acción emprendida en cada una de las fases o momentos y recogida con sentido proyectivo en este último momento, “pretende, igualmente, desplegar las posibilidades de la intervención previsible a mediano y largo plazo; retornar al corazón de la práctica, a su memoria y su

promesa, al horizonte de sentido y la presencia de “lo otro” como diverso. Los actores-sujetos están llamados a re-centrarse sobre lo que los hace vivir y los impulsa a comprometerse en una praxis responsable. La prospectiva está orientada a la utopía del tipo de sociedad, de hombre y de mujer, del tipo de comunidad que la nueva intervención pretende realizar desde ya en su apertura al futuro. Esta utopía permanece anclada en lo real y pide una evaluación constante de las tareas a realizar en el tiempo y el espacio” (Juliao 2011, P. 43).



Estas orientaciones son las que se reconocen en la base de esta intencionalidad investigativa fundamentalmente asumiendo la “praxeología como enfoque o marco de mirada

que (...) (se interesa por) destacar su movimiento de “acción-reflexión-acción” en espiral que va apareciendo con las propias actuaciones prácticas” (Juliao 2011, P. 46)

Por ello en total acuerdo con Juliao (2011), y trayendo sus aportaciones a esta intencionalidad investigativa sobre la inclusión educativa en un contexto local, geográfica, social y cultural e históricamente situado, se reafirma que,

“lo primero es sentir o coexistir con el problema, es asombrarse y poner energía y pasión a lo que se nos plantea. Algo muy distinto de un distanciamiento frío, que además de imposible, sólo nos lleva a prejuicios peores (por no ser conscientes y, por ende, no controlados). (...) Aparecen circunstancias no esperadas, dada la ambivalencia y contradicción de la vida, entonces, se trata de descubrir lo potencial que subyace oculto por las estructuras, que generalmente impiden vislumbrar lo más profundo y humano del hombre: lo insólito, lo carnavalesco, lo mágico del saber-hacer popular.” (P. 46)

Inclusión Educativa

De otra parte, y con el enfoque de referencia expuesto anteriormente, se da paso a la visibilización del referente conceptual eje en esta investigación, se trata de la inclusión educativa. Diferentes autores contemporáneos han aportado al debate acerca de la manera de definirla, caracterizarla, promoverla y llevarla a la práctica. De acuerdo con el contexto y el momento socio histórico, las aportaciones y disertaciones dan sentido a los avances e incidencias en el desarrollo de política pública que se han reconocido en el país.

Este debate que de paso sea dicho, supera la realidad nacional, se nutre de otras disertaciones lideradas por diferentes entes gubernamentales, no gubernamentales y de orden supranacional que interpelan lineamientos y disposiciones políticas que se articulan a los marcos normativos que influyen en el diseño de los modelos educativos particulares de cada país. Así, Colombia, por ejemplo, asume un modelo de educación en sintonía con su propuesta de país, de desarrollo y de ciudadanía.

Antes de abordar el tema de la inclusión educativa es conveniente analizar el concepto de integración articulado a un reconocido paradigma que antecede el surgimiento de la inclusión educativa, el cual desde los años 60's, orientó las estrategias en su momento, innovadoras para generar cobertura y apertura del sistema educativo.

En palabras de Hurtado y Agudelo (2014) “La evolución de la inclusión educativa es un proceso similar en casi todos los países, pues comienza como educación especial, pasa por integración escolar y a través de diversas experiencias, se concluye que la inclusión educativa es la forma como las personas con discapacidad pueden luchar contra la discriminación. (P. 48)

Este paradigma que antecede al que se convoca en esta investigación, produjo modelos importantes para el contexto de la educación con el propósito de generar participación igualitaria en los procesos educativos. Si bien se reconoce la existencia de otros aportes que en perspectiva histórica y cronológica son fundamentales para mostrar de qué manera se fue consolidando la propuesta de la inclusión educativa, no es propósito de este análisis mostrar los antecedentes con este matiz, pues de lo que se trata es de reconocer el contexto que favorece la emergencia de la inclusión educativa para comprender de qué

manera esta inclusión ha resignificado o permeado la praxis de los maestros en los últimos años.

De otra parte, y sin desconocer la importancia y contundencia de los aportes del enfoque integral para el sistema educativo, se reconoce también que gracias a los vacíos y preguntas sin respuesta que ha generado dicho enfoque se ha producido avances que han dado pertinencia a la emergencia de la inclusión educativa. Por ejemplo, hasta hace una década se mantuvo la fuerte tendencia de considerar la discapacidad desde un enfoque de la salud y particularmente desde una perspectiva clínica. Esta mirada da cuenta de la visibilización de un tipo de sujeto, de ciudadano parte de un contexto social pero no parte del sistema educativo ni mucho menos sujeto de los procesos de la escolaridad.

Lo anterior supuso un aparente avance en las comprensiones generales socialmente compartidas por eruditos de la ciencia, de la norma, de la ley y por personas del común que, consideraban que, al reconocerles como parte de la sociedad, las personas con discapacidades diversas ya contaban en el estatus de ciudadanos. Esto llevó a reconocer otra necesidad: generar procesos de homogenización de tal manera que se lograra identificar condiciones diferenciales de un número importante de población, pero las más comunes y compartidas dentro de este grupo.

Este panorama favoreció el reconocimiento de un número importante de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que habían permanecido ocultos para el sistema educativo mientras han sido invisibilizados para el sistema de salud por los altos costos que, al parecer, implica su cuidado, rehabilitación y tratamiento. Costos sobre los que no se quiere cargar al sistema educativo por considerar que la exposición de NNAJ a los espacios de enseñanza aprendizaje

de los estudiantes convencionales que reconoce el sistema educativo puede ser mayor, podrían constituir un riesgo para los diferentes actores implicados y una inversión social del Estado sin retorno aparente.

De esta manera, se generaron estándares para categorizar a la población con propiedades diferentes a las de la mayoría tomando como referencia las características del campo clínico que pudieran ser manejadas o acompañadas por personas con algunos conocimientos y poca preparación y no necesariamente con altos niveles de cualificación.

Si bien la reflexión que se plantea en esta investigación se circunscribe a la experiencia de cuatro (4) participantes, también reconoce los avances teóricos y conceptuales que, en el ámbito de la academia y el conocimiento científico se han llevado a cabo con respecto a la manera de abordar y enriquecer el propósito y sentido de la educación asumiendo ésta como un derecho y no un privilegio.

En este sentido, se destaca que “

“Los diferentes momentos históricos, tanto en los países desarrollados como en vía de desarrollo, han evolucionado en la percepción de la educación: esta ha pasado de ser un mecanismo para conservar los estratos sociales a ser concebida como una estrategia para garantizar la igualdad de oportunidades —independientemente de los entornos socioeconómicos de los educandos—, dejando así de ser vista como un servicio de lujo, para ser entendida como un derecho fundamental del ser humano, el cual debe ser respetado y promovido por todos los Estados (Unesco, 1948).” (Citado por Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán, 2015, P. 2).

Este avance significativo se refleja en los diferentes paradigmas que han liderado la evolución de la educación. Durante la década de los sesenta, por ejemplo,

“se introdujo el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) para reemplazar el de educación especial (EE). Este nuevo paradigma tomó fuerza a partir de 1978, con el Informe Warnock, el cual promovía la integración escolar, que buscaba las clasificaciones de minusvalía, etiquetas o categorías de las personas con discapacidad; así, el nuevo concepto de NEE asume que cada niño, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación (Aguilar et al., 2010). (Citado por Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán, 2015, P. 5)

Tal y como lo mencionan Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán (2015), bajo el paradigma de la integración se argumentó la funcionalidad de la pretendida y ya mencionada “normalización”, (con el propósito de) convertir a una persona con NEE en "normal", sino aceptarla tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndole los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades (Parra, 2010)” (P. 6).

De acuerdo con dichos autores, es innegable el aporte que generó el concepto y la operacionalización de la integración como estrategia para cerrar las brechas de la segregación, de la exclusión y la invisibilización de los sujetos particularmente, en el ámbito de la llamada educación especial. (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán 2015).

A ello se suma la necesidad de extender esta reflexión hacia la “verdadera transformación de los sistemas educativos, con la capacidad de brindar educación de calidad y en igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, a partir de reconocer de forma positiva las diferencias y hacer de estas una oportunidad de enriquecimiento en las aulas”. (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán, 2015. P. 6)

Si bien, el resultado alcanzado con el trabajo desarrollado en torno al concepto de integración es innegable, abrió la puerta para ir un paso más allá descubriendo la potencialidad de la inclusión como nuevo derrotero conceptual que “influye directamente en el concepto de necesidades educativas especiales, proponiendo un “esquema bio-psico-social según el cual la discapacidad sería una condición multidimensional de la persona” (Ferreira, 2008, p. 145). (Citado por Vásquez Orjuela, 2015, P. 48).

Con ello, la inclusión educativa se fundamentó en los principios de “igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática” (Arnáiz, 2003, p. 142). (Citado por Vásquez Orjuela, 2015, P. 48).

Según Inclusión - Internacional (2006), “la Educación Inclusiva es un modelo que permite ofrecer educación especial dentro de las instituciones educativas regulares. Se sabe que para acomodar alumnos con diversas necesidades las instituciones educativas deben contar con la organización sistémica y con la financiación necesaria para proveer accesibilidad sea esta física, actitudinal, al currículo, a la cultura y a la comunidad proveyendo los soportes que este tipo de educación propone” (s.p)

Dicho modelo se sustenta en las siguientes perspectivas presentadas por Hurtado y Lozano (2014):

Una perspectiva de derechos Humanos que prioriza la oportunidad que debe garantizarse para que los niños y niñas aprendan con otros, brindando condiciones para que sean tratados sin ningún comportamiento discriminatorio, o de rechazo debido a sus particularidades. Además, cuidando siempre su protección y ofreciendo total atención.

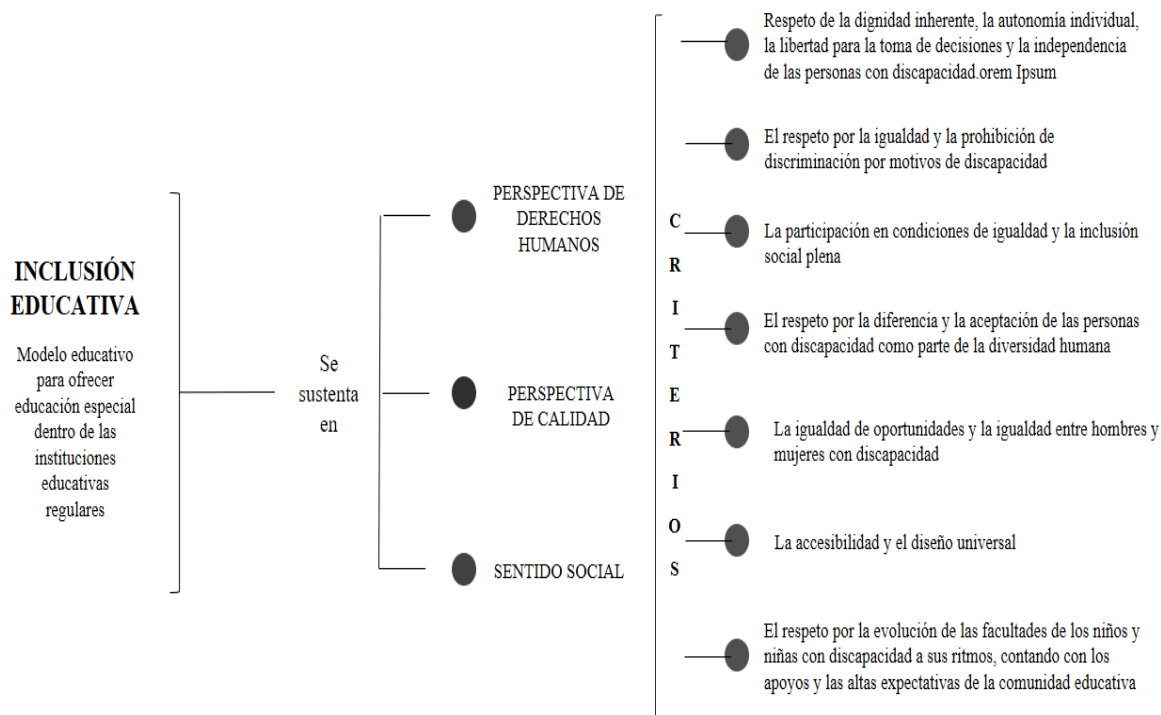
Otra perspectiva es la de la educación de calidad. pues “no existe enseñanza y atención en una escuela segregada” (P. 49). De allí el llamado perentorio para que no se escatimen recursos a la hora de salvaguardar las condiciones necesarias para que los ciudadanos más vulnerables sean reconocidos y atendidos con los más altos estándares que el sistema debe ofrecer, en equidad y no es igualdad.

Una tercera y última perspectiva, se orienta hacia el propósito de la inclusión educativa con un sentido social, procurando que “no haya segregación pues esto enseña a los niños/as a ser temerosos, ignorantes y a tener prejuicios de clase”. Es de esperar que estos criterios de índole social permiten a los niños y niñas “desarrollar relaciones y prepararlos para una vida integrada, (pues) solamente la inclusión tiene el potencial de reducir el miedo y crear amigos/as, respeto y comprensión. (Hurtado y Lozano, 2014, P. 49)

De otra parte, en términos de política pública, la inclusión se define en contraposición al concepto de exclusión y se caracteriza por ser enfático en la exigencia en que toda persona con condiciones diferentes o con necesidades educativas especiales sea tratada como sujeto pleno de derecho. (Berruezo 2006). (Citado por Vásquez - Orjuela 2015).

En palabras de Vásquez - Orjuela (2015) “Estas conceptualizaciones permiten establecer la necesidad de coordinación e implementación de las políticas públicas sobre el tema, de forma tal que desde las agendas la autoridad política priorice los problemas y las demandas (Zapata, 2013) en torno a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales” (P. 57)

Además, se amplió el reconocimiento de circunstancias sociales y culturales que limitan las comprensiones sobre las condiciones diferenciales de los sujetos, “permitiendo que la población en esta situación obtenga una adecuada calidad de vida a partir del desarrollo de capacidades básicas, competencias y el desarrollo como persona, que le permita afrontar los diferentes retos que la sociedad plantea (Nussbaum y Sen, 1996) (Citado por Vásquez Orjuela, 2015, P. 48)



Los logros de la inclusión educativa son resultado también de diversos movimientos sociales que han liderado sucesivas luchas por los derechos civiles que desde los años sesenta se dinamizan de forma programática para asegurar las respuestas por parte del Estado, tal y como se ha reconocido que pasa en Colombia.

En este orden de ideas, la inclusión educativa se diferencia significativamente de la educación tradicional. Estas diferencias se expresan en comprensiones de sujeto, en lineamientos y propósitos y se traduce en prácticas distintivas asumidas por los actores inmersos en el sistema que les da sentido.

En este sentido, es importante recalcar que la intención de generar desplazamientos que reconozcan a los ciudadanos con condiciones especiales como parte fundamental del sistema educativo implica armonizar tres niveles significativos que deben engranarse para que se cumpla este propósito. Así la inclusión será real en tanto se afinen los lineamientos de política pública en todo lo que el Estado tiene a su cargo y bajo su responsabilidad. Otro nivel corresponde al papel que toman los agentes que dirigen la implementación de la norma y contextualizan la ley, es decir los agentes sociales tomadores de decisión que representan las directrices del Estado y les da sentido ante los miembros de las comunidades educativas, y por último, dichas comunidades receptoras y retro alimentadoras permanentes del sistema en sí mismo.

Al respecto Vásquez- Orjuela (2015), propone,

“Hacer seguimiento de las políticas públicas y programas, de forma tal que no queden solo en el papel, sino que se ejecuten de la forma establecida sin la necesidad de

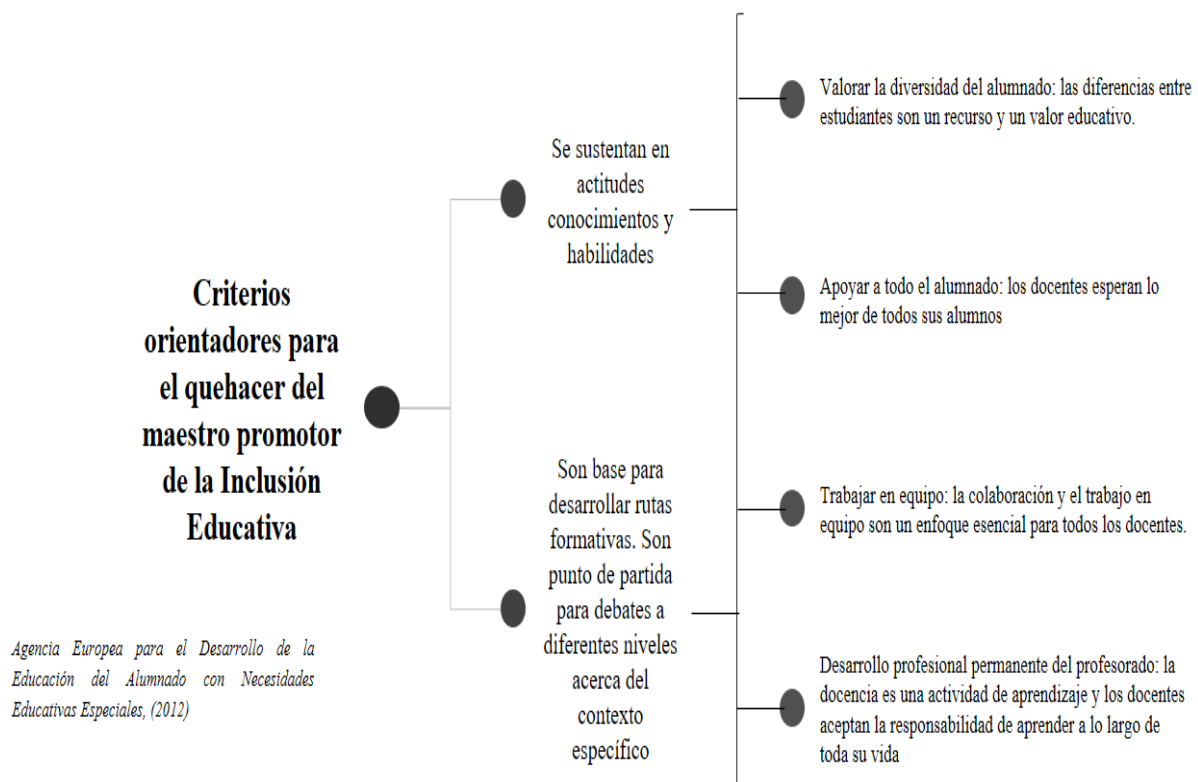
recurrir a instituciones jurídicas adicionales. Evaluar los niveles de institucionalidad. En el caso de Colombia, crear estándares o protocolos que regulen la contratación de instituciones del sector privado y garanticen la calidad en la atención. (...) Finalmente, es necesario mantener un permanente contacto con los actores involucrados, de forma tal que la política en el ámbito de inclusión educativa sea efectiva y mejoren las condiciones para los niños y las niñas con necesidades educativas especiales. (P. 58)

Para responder a los compromisos internacionales asumidos por el Estado colombiano y con la pretensión de responder a las necesidades de sus conciudadanos, el gobierno colombiano en cabeza del presidente Juan Manuel Santos Calderón (2014 - 2018), expidió a través del Ministerio de Educación Nacional, el Decreto 1421, del 29 de agosto de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Esta última directriz de la política pública contempla cinco aspectos claves para mejorar el servicio de educación a las personas con discapacidad, la permanencia y procesos educativos de calidad para la continuidad educativa una oferta educativa pertinente, y un plan progresivo de implementación.

Una de las apuestas más importantes del nuevo decreto es que los estudiantes con discapacidad puedan formarse en el mismo salón de clases que el resto de sus compañeros para ello se crearán los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Es decir, que se espera la generación de un plan para cada estudiante que contenga todos los apoyos que necesita para aprender en condiciones de equidad. (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

Lo cual significa contar con un equipo ampliado de profesionales altamente capacitados para garantizar que todos los estudiantes aprendan como se espera, haciendo de la experiencia escolar una vivencia agradable, plena y altamente significativa. En algunas situaciones incluso, se considera la participación de los llamados docentes de apoyo quienes, en teoría, asumen tareas de asesoría y acompañamiento a los maestros titulares del aula por lo menos mientras dure el proceso de construcción e implementación de los planes individuales antes mencionados.



Este contexto pone de manifiesto el desafío que supone volcar la mirada del sistema sobre el estudiante y no la relación de éste con el sistema a fin de replantear una relación en doble vía.

Una de las mayores ventajas de poner en circulación de la opinión pública los derroteros de la inclusión educativa ha sido la ampliación de la participación de los debates que se surten por parte de diferentes sectores sociales directa e indirectamente involucrados en la toma de decisión acerca de cómo se materializa este compromiso estatal. Debates que se concretan en el espacio áulico, donde cotidianamente emergen los aciertos y desaciertos en las interpretaciones y sentidos otorgados a la norma. Camargo Muñoz, (2018)

Al respecto se suma un elemento más de reflexión a considerar a la hora de priorizar acciones desde el enfoque de la inclusión educativa. Se trata de tener presente los factores propios del sistema educativo como de los concomitantes con situaciones coyunturales, contextuales o imprevistas que se surtan sobre el sujeto o contexto de referencia.

Las grandes responsabilidades que desde su concepción atañen a este enfoque y a los modelos que se desglosan de él, interpelan de diversas maneras a quienes son corresponsables de su implementación. Los cuestionamientos permanentes revelan la urgente intervención que se requiere para subsanar las incoherencias existentes entre la ejecución de las leyes y normas que regulan la inclusión educativa, la praxis pedagógica que la acompaña dicha ejecución y los parámetros de calidad en la educación propuesto por el Estado colombiano.

Método

Tipo de investigación y diseño

Este trabajo sustentado en la perspectiva cualitativa de la investigación, asume los presupuestos del enfoque hermenéutico dado el carácter interpretativo de los relatos recogidos a los participantes y articula la apuesta reflexiva con los aportes de la Investigación - Creación dado su vinculación con el campo disciplinar de las artes. Dicha articulación de carácter dialógico, reivindica la heterogeneidad, en tanto “aborda y reflexiona (acerca) de los propios procesos creativos que dan origen a la obra de arte y a todo aquello en lo que podría incidir: el universo de la experiencia humana, la sociedad y la existencia cultural” (Silva - Cañaveral 2016, P. 56).

La conexión con esta perspectiva se inspira en la intención de reconocer “los alcances (...) de una forma de producción de conocimiento académico, que pone la práctica en el centro de la discusión teórica y la formalización estética” (Silva - Cañaveral 2016, P. 56).

Bajo la inspiración de Silva-Cañaveral (2016), la investigación - creación tiene sentido en tanto se sintoniza con su potencialidad para configurar “nuevas entradas o maneras de llegar al conocimiento. Maneras que vean en el arte, en lo sensible, lo intuitivo, lo pluriforme, lo incierto, lo imaginativo, la posibilidad no solo de transformar la realidad sino el camino para comprender y valorar lo humano”. (Silva - Cañaveral 2016, P. 59). Que en el caso específico de esa investigación orientan el sentido de la obra creativa de carácter colectivo que se condensa en el tríptico *Voces Sin Voz*.

De acuerdo con Delgado, Beltrán, Ballesteros y Salcedo (2015), la investigación-creación se refiere “al hecho de otorgar a los procesos de creación y producción de obras

artísticas, llámense espectáculos escénicos, objetos plástico visuales, actos performáticos, piezas sonoras, etc., la condición de objetos cognitivos. Para ello, es necesario distanciarse de la tradición positivista que ve en los artefactos artísticos simples entidades ornamentales que detonan emociones” (P. 18)

Esta perspectiva que parece novedosa en el ámbito académico y de producción de conocimiento en el campo de las ciencias sociales, es rescatada por la interdisciplinariedad.

Al respecto Delgado, Beltrán, Ballesteros y Salcedo (2015), plantean que “a pesar de haber estado marginada del escenario de investigación nacional por muchos años, la creación es un proceso capaz de generar innovación y nuevo conocimiento a través de su práctica constante y estructurada, con sus propios escenarios de validación y visibilización (P. 20).

En el caso que compete en esta investigación, la creación propicia la emergencia de pensamientos, sentires y acciones que alrededor del tema central, la inclusión educativa, favorece la producción de relatos que contienen experiencias que develan los retos, desafíos, logros y derroteros que este tema conlleva en la piel de los directos protagonistas, los maestros, contribuyendo con ello a la tramitación de problemas de índole complejo como el que atañe a esta propuesta de investigación.

Para Alba y Buenaventura (2020),

“durante la primera década del siglo XXI, la investigación-creación ha tenido un nuevo “doliente” y empiezan a configurarse las bases del nuevo paradigma. Un grupo altamente creativo de artistas-académicos-educadores empezó a preguntarse por la investigación-creación como posibilidad cognitiva real, no sujeta a los vaivenes y dudas de funcionarios y financiadores”. (P. 32)

Lo cual, legitima el papel revelador de esta perspectiva de investigación en un contexto de análisis de una situación tan pertinente para el estudio de múltiples disciplinas que se interesan en los desarrollos de la educación y su cualificación al servicio de la vida. Con ello se configura un actor fundamental en este ámbito de la investigación - creación.

Se trata del “educador-artista-investigador”: un artista que fluye entre la sistematización de su práctica artística, su difusión con vistas al enriquecimiento creativo en la enseñanza-aprendizaje, y la creación misma. De alguna manera, la investigación-creación se encuentra a gusto con la pedagogía y con la educación artística. (Alba y Buenaventura 2020, P. 37)

Lo anterior permite configurar el espacio de coparticipación de quien ofrece sus relatos, en este caso, los maestros, como de quien asumió el ejercicio investigativo, quien también interpela y se deja interpelar por las experiencias significativas que deja en sí la inclusión educativa desde su ser como sujeto ciudadano, profesional en artes y formador. educador.

Por ello, este ejercicio parte del sentido, visión y lógica de quien ha visto en su propia experiencia, la potencialidad que tiene la orientación de sus propios recursos tanto para el reconocimiento y capacidad de agenciamiento de sí mismos y de su tejido social, para develar caminos posibles que evidencien formas de creación con diversos lenguajes que fortalezcan las estrategias exitosas en cuanto a la inclusión educativa se refiere, desde la experiencia propia más que desde la reflexión teórica de presunciones sobre estos temas. Alba y Buenaventura (2020).

A fin de alcanzar los propósitos de este ejercicio académico, se toma en consideración diferentes técnicas provenientes de las perspectivas interpretativa y la de creación. Así se tomó como referencia la propuesta de relatos de vida.

De allí que este documento retome las experiencias de quien construye un relato, como eje referencial a partir del cual, se derivan las claves y lineamientos que abren reflexiones históricamente situadas acerca del quehacer profesional desde los planteamientos de la educación inclusiva.

Para comprender las condiciones del contexto en el que sea posible cualificar y potenciar el rol ético político de quienes asumen el quehacer profesional desde este tipo de educación, se tomaron en consideración los presupuestos teórico metodológicos antes mencionados.

Así la acción metodológica, convocó la participación de cuatro (4) personas adultas que desarrollan su quehacer profesional como maestros para que compartieran sus relatos de vida a modo de texto escritural que “corresponde a la enunciación por parte de un narrador, de su vida o parte de ella. (Cornejo, Marcela, Mendoza, Francisca, & Rojas, Rodrigo C. 2008, P 29).

Los relatos de vida considerados en este ejercicio develan estrategias diferentes para aportar al mejoramiento de las condiciones de bienestar y de reivindicación de derechos en sus contextos de incidencia, de tal manera que su actividad vista a través de la implicaciones ético - políticas vislumbra alternativas que potencian recursos para la dignificación y el reconocimiento de quienes de diferentes maneras, son tocados por las actuaciones profesionales de quienes asumen la inclusión educativa.

Así se tuvo en cuenta en cada relato de vida construido, aquellas actuaciones que han logrado transformar realidades complejas en medio de contextos problemáticos de índole social en los cuales, se reconoce la vulneración de derechos y la necesidad de aportar a la reconstrucción del tejido social. Se tomó así la decisión de orientar dichos relatos a través de los aspectos propuestos a modo de fase o momentos de la praxeología, a saber, ver, juzgar, actuar y devolución creativa.

Instrumentos

Con la intención de recoger los relatos de vida ofrecidos por los participantes, se diseñó una guía semiestructurada de preguntas abiertas para que cada maestro compartiera sus experiencias de acuerdo con su apertura y disponibilidad. Dicha guía cuenta con 6 preguntas orientadoras que se circunscriben a los momentos o fases de la praxeología. (Ver anexos)

Cada uno de estos relatos fue recogido de manera escrita ya sea en forma de manuscrito elaborado por cada participante o tipeado usando posibles medios de tipo digital, electrónico, mecánico o magnético, guardando siempre lealtad con la palabra escrita expresada por cada maestro participante.

Otro instrumento considerado en esta investigación es la creación de una obra colectiva tipo tríptico, cuya elaboración sustentada en el lenguaje simbólico y en la apuesta metodológica de la investigación - creación favorece la expresión simbólica que acompañan las reflexiones sobre el pasado, el presente y el futuro inmediato que los participantes

avizoran como proyección de la inclusión educativa en sus contextos tanto de referencia como de incidencia.

Como creación artística el tríptico, es una obra de arte dividida en tres secciones que representan tres (3) momentos reflexivos que siguen el curso de la investigación a saber, el conocimiento y relación con respecto a la coherencia y acercamiento a las acciones propuestas por la praxeología y su relación con la educación inclusiva, la coherencia entre el conocimiento y la práctica y las aportaciones de cada participante con respecto a su acción pedagógica.

| Sentido orientador de la Obra Creativa – Construcción Tríptico <i>VOCES SIN VOZ</i> Obra plástica sobre lienzo | | |
|--|--|---|
| CUADRO 1 Eje orientador Conocimiento y relación con respecto a la coherencia y acercamiento a las acciones propuestas por la Praxeología | CUADRO 2 Eje orientador Relación de los conocimientos y practicas de los momentos de la Praxeología con la educación inclusiva | CUADRO 3 Eje orientador Aportaciones reflexivas de los participantes con respecto a su acción pedagógica Principios de resignificación |

Como obra plástica, este tríptico toma como referencia la propuesta clásica de Johann Wolfgang von Goethe (Alemania 1749 - 1832) como apuesta revolucionaria en su momento,

cambió la forma de comprender la relación con el color en la vida cotidiana. Gracias a la Teoría del Color propuesta por este erudito en 1810, hoy por hoy se conoce un grupo de reglas sobre el uso del color, sus combinaciones según sea luz, pigmentos entre otros, así se reconoce cómo las mezclas de color según el material generan el color blanco o el color negro. Calvo (2014).

También se fundamenta en los aportes de la Psicología del Color propuesta por Eva Heller (Alemania, 1948 - 2008), quien a través de sus estudios desde la disciplina psicológica, sustenta la relación entre los colores y la expresión emocional de las personas, más allá de las particularidades del sujeto, encontró patrones comunes en un número importante de personas que le permitieron concluir que la experiencia del color y la denominación sobre cada uno de ellos va más allá de las condiciones contextuales y culturales y corresponde a una vivencia de carácter universalizable arraigado en el lenguaje y el sistema de creencias de los seres humanos.

En esta investigación el color se incorpora como un recurso didáctico, un facilitador que estimula sensorialmente a los participantes y convoca la narrativa. Se usó la técnica de vinilo sobre madera tipo MDF, implantando fondos de color degradé sobre diseños desarrollándose por capas de pintura, incluyendo diseños figurativos inspirados en la obra de Vasili Kandinsky (Rusia 1866 - 1944) particularmente por la conexión propuesta entre el artista y el espectador en razón a la disposición sensorial y la mutua influencia para suscitar de sentires y pensamientos mediante la obra o pieza artística compartida.

Participantes

Para recoger los relatos de vida, se tuvieron en cuenta las siguientes características de cuatro (4) personas adultas con estudios de pregrado en algún área de las ciencias sociales con énfasis en pedagogía que asumen su rol como educadores en contextos de inclusión educativa, por tanto, cuentan con conocimientos al respecto, conocen pormenores que dan cuenta de la relación entre la política pública de inclusión y la aplicabilidad de la misma en contextos educativos en la actualidad.

Los cuatro (4) participantes han desarrollado su trabajo con estudiantes con condiciones especiales en diferentes grados tanto de primaria y como de básica secundaria. Todos de manera personal, han participado en experiencias de cualificación y actualización sobre estrategias de atención a población con condiciones especiales ofrecidas por entidades gubernamentales. no necesariamente constituyen una formación titulada y sobre todo han sido autodidactas en estrategias pedagógicas y de acompañamiento a los estudiantes con condiciones especiales de acuerdo con las circunstancias propias de cada estudiante.

Desde su quehacer profesional además de ser sensibles a las temáticas directamente relacionadas con la inclusión educativa, asumen acciones de educación directamente con población con capacidades diversas o necesidades educativas especiales y asumen una postura ética y por tanto crítica con respecto a las realidades que atañen a este contexto.

Para contextualizar las dinámicas de expresión de las condiciones de inclusión educativa, es significativo que los maestros hagan parte de equipos de trabajo

Procedimiento

Fase 1: Selección del tema. Partiendo de las interpelaciones propias y del contexto con respecto a la inclusión educativa y su implementación.

Fase 2: Planeación y construcción de los objetivos. Esta fase se llevó a cabo en correspondencia con el aporte social que se pretende realizar, con el vacío de conocimiento y reflexión identificado en contexto y con la intencionalidad de la apuesta investigativa.

Fase 3: Estructuración y elaboración del marco teórico. Tomando como referencias los marcos disciplinares orientados por la pedagogía y el conocimiento de la enseñanza, la didáctica en el ámbito de las artes, se seleccionó el enfoque epistémico de la praxeología, el eje conceptual del estudio en contexto de la inclusión educativa.

Fase 4: Diseño del método: Luego de la acotación de la información correspondiente a la fase anterior, se ubicaron los referentes que ofrecen rigor científico y académico a las propuestas de esta investigación en razón al enfoque, epistemología, estrategias metodológicas, técnicas e instrumentos.

Fase 5: Selección de los participantes: tomando en cuenta los criterios de inclusión, se extendió la invitación a personas claves del contexto quienes cuentan con reconocimiento y experiencia por su labor y su proximidad con el tema de la inclusión educativa.

Fase 6: Desarrollo de los instrumentos: una vez identificados los participantes se entregaron las correspondientes cartas de invitación, consentimientos informados y se procedió a la presentación del resumen de la investigación junto con la Guía de Preguntas

como referente para suscitar la conversación y la reflexión sobre los asuntos seleccionados para la investigación.

Fase 7: Análisis de resultados: Una vez procesada la información recabada se organizaron los insumos tanto de la narrativa como de la producción simbólica a través de la obra plástica.

Consideraciones Éticas

En consecuencia, con los propósitos de esta investigación se tuvo en cuenta el bienestar de los participantes, respetando su integridad, protegiendo su identidad y valorando cada una de sus aportaciones. Para los propósitos investigativos, se etiquetaron los nombres de los participantes para salvaguardar su identificación.

Resultados

Después del desarrollo metodológico a la luz de la apuesta epistemológica y conceptual, se presentan a continuación los resultados encontrados en relación con la praxeología y sus fases o momentos en diálogo con las comprensiones que se identifican en los ejes centrales de la educación inclusiva a la luz de la experiencia de los participantes.

En primer lugar, la recolección de las narrativas y de la experiencia simbólica y sensorial a través de la creación de la obra, evidenció que, en su quehacer cotidiano, los participantes realizan algunas extraordinarias, es decir, que el común de personas que realizan la misma actividad pedagógica no necesariamente despliega el potencial reflexivo sobre su labor, por tanto, se reconoce la importancia de la vocación por encima del

compromiso laboral. Tal es el caso de buscar actividades alternativas para que los padres, madres, cuidadores realicen en casa con el estudiante, buscar apoyo adicional para mejorar la calidad de tiempo que el estudiante con condiciones especiales pasa en la institución educativa, buscar juegos y/o actividades lúdicas que tanto en clase como en tiempos de descanso permitan que el estudiante con condiciones especiales pueda participar. Además de buscar opciones para que quienes están a cargo de los estudiantes en calidad de cuidadores, se sintonicen cada vez más con el trabajo formativo que se ofrece en la institución educativa. Todo ello constituye un reto importante para los participantes pues no cuentan con los tiempos ni recursos que ofrece la institución educativa a la que pertenecen para el desarrollo de su actividad.

En este sentido, la disposición de cada participante refleja un elemento fundamental que favorece la inclusión. Así, quienes participaron en esta experiencia reconocieron su aporte descubriendo en su práctica cotidiana, formas diferentes de pensar que les distinguen de otros colegas con quienes comparten su contexto laboral. Por ejemplo, reconocen en jerarquías distintas lo que implica el desarrollo de habilidades académicas por habilidades para el manejo de emociones, del disfrute de cada actividad más que la corrección de la tarea, del goce o disfrute del tiempo en clase por encima de la valoración o el juicio por cómo se comportó el estudiante en la clase.

Con el ejercicio de compartir sus reflexiones con respecto a lo que hacen a diario, los cuatro participantes coincidieron en reconocer que han ajustado sus acciones a tal punto de generar estrategias de actuación que favorecen prácticas incluyentes en el espacio áulico. Por ejemplo, han diseñado más de herramientas lúdicas en la preparación de sus clases que antes

consideraban poco pertinentes porque tomaban mucho tiempo de clase destinado a la entrega de información temática y no iban pasar la clase jugando, ahora, comprenden que los estudiantes aprenden mejor y retienen más información cuando se presenta en un ambiente diferente al de la clase convencional.

Con ello se confirma la importancia de la actitud del maestro en la generación de estrategias que conectan los derroteros de la política pública y la implementación de los marcos normativos que la componen. Sobre todo, en aquello que atañe al sujeto que asume la acción a través de la cual, garantiza el goce pleno de derechos. Si bien un maestro en el aula de clase no puede afectar las condiciones de infraestructura, toma de decisiones de altos niveles de coordinación o dirección, no tiene capacidad para redistribuir recursos entre otros limitantes, si tiene a su cargo la enorme responsabilidad de equilibrar todos los ámbitos a fin de generar en y para los actores involucrados las mejores condiciones para vivir la experiencia educativa con los más altos estándares de bienestar que tenga a disposición.

En los momentos en que se llevó a cabo la investigación se evidenció la incidencia de la disposición y la apertura de los maestros en la relación con los cuidadores de los estudiantes con algunas condiciones especiales. La calidad de la relación que teje el maestro con integrantes y más próximos de la comunidad educativa, favorece los procesos de pertenencia, participación y vinculación a la institución y todo lo que ello implica para el proceso educativo. Esta calidad se refiere al nivel de implicación y compromiso que asume el profesor o profesora en sus actividades académicas para dar lo máximo en su quehacer, más allá de lo que tendría que realizar, buscando el cumplimiento de su propósito pedagógico.

De otra parte, el desarrollo de acciones investigativas ratifica la afirmación de Juliao (2011), que permitió confirmar que desde la praxeología es posible hacer investigación implicada, yendo más allá de los cánones polarizantes de los modelos clásicos y ya superados de la investigación sujeto (investigador) objeto (investigado). Además de permitir el enriquecimiento en la mirada curiosa y crítica sobre la inclusión desde el diálogo tejido con perspectivas surgidas en diferentes campos de conocimiento disciplinar que permiten identificar la importancia de la relación *con lo humano* y todo aquello que provee su bienestar, reconociendo en estos propósitos, la sintonía con los aspectos fundamentales que pretende garantizar la inclusión educativa a saber, la reivindicación de derechos humanos, educación de calidad y sentido social.

Con respecto a los aportes de la praxeología se encontró que, en la primera fase o en el primer momento de Ver, los cuatro (4) participantes coinciden en señalar que la intención por explorar, conocer y analizar el contexto - problema- de la inclusión se corresponde con motivaciones e intenciones previas derivadas de inquietudes propias y sensibilidad ante la realidad de sujetos e historias particulares que fueron significativas en su trayectoria como maestros.

Así lo compartió uno de los participantes:

“Siempre hice del canto una herramienta para la enseñanza. Siempre estaba cantando. La música y el canto saben encauzar de la mejor manera cualquier proceso cognitivo. Además, trae mucha alegría. Siempre he tenido un eros pedagógico muy alborotado. Mi oficio fue solo un permanente placer. Nunca ha sido una carga o un monótono trabajo, nunca. (...) Siempre traté de tener un salón adecuado y dotado

con una manera de vivir los encuentros o clases de manera más cercana y coloquial posible. Con algunos recursos propios o de lo que se podía tener a la mano en cada institución. Fue entonces cuando me encontré con la inclusión (...) la inclusión fue con estudiantes con leve dificultad de atención. Fue una experiencia muy grata y satisfactoria. Curiosamente la metodología de tener siempre un material para trabajar en clase, las canciones, el canelazo, los videos, el ambiente del salón (flores, matas, limpieza), facilitaron todo el desarrollo del programa de Filosofía tanto en décimo y en once, sin que se notara la inclusión. La integración fue total y poco o nada importaba si había o no inclusión desde el desarrollo de la filosofía en la educación media.” M1H

El encuentro con la forma diferente de llevar a cabo la labor pedagógica cotidiana, fue guiando la necesidad de allegar mayores niveles de información de acuerdo con las situaciones o necesidades que se han presentado y que han requerido de la participación directa de los maestros para resolverla.

Así lo cuenta una participante “luego de vivir esta experiencia tan valiosa que me configuró como maestra y que es mi referente acerca de lo que debe ser la educación para los niños y las niñas, mi profesión me llevó por otras sendas formativas que me permitieron hacer de mi práctica una posibilidad para la producción de saber desde la investigación; así que me especializo en pedagogía y desarrollo educativo y social, en la universidad pedagógica nacional entre los años 2000 y 2005”. M1M

En cuanto al segundo momento o fase denominada Juzgar, se encontró que los participantes coinciden en afirmar que luego del acercamiento y reconocimiento del contexto,

en diferentes momentos de su trayectoria como maestros se han visto en la necesidad de hacer un balance para comprender las formas en que llevan a cabo su trabajo, particularmente porque en muchas ocasiones, las acciones que emprenden no cuentan con protocolos o lineamientos al interior de las instituciones educativas que orienten la toma de decisiones. Es decir, que no existen referentes de orientación o conductos regulares entre las instancias de dirección académica para determinar el curso de acciones a seguir, no hay casos anteriores que permitan mostrar de qué maneras podría resolverse una situación específica.

Esta situación ha generado en los participantes, sentimientos de agobio, desencanto y frustración cuando en ocasiones, las decisiones que toman son reactivas y particulares con lo que a veces, se dificulta identificar si lo que se ha logrado es una respuesta a una situación puntual o hacer parte de la construcción de una *estrategia pedagógica*. De allí que esta sea una de las fases o momentos más demandantes y retadoras para los participantes pues también carecen de una comunidad de maestros que comprenda y permita desde el cole gaje, evaluar su quehacer.

Además, también en esta fase la retroalimentación es casi una urgencia, pues dadas las magnitudes de las situaciones que se presentan y las cargas que genera en sí misma la labor de la enseñanza en contextos educativos en instituciones públicas en Bogotá, los participantes se sienten de una parte, desbordados y de otra, se sienten héroes sin apoyo realizando labores maratónicas que poca comprensión y reconocimiento tienen en el contexto.

Una participante lo enuncia de esta manera, “*yo creo que la experiencia trae consigo un sinnúmero de situaciones y de aportes que nos toman por sorpresa y pasan por nosotros*”

como maestros. yo soy maestra en el contexto de la educación básica y son bastantes años que cuento hasta ahora desarrollando mi práctica y aprendiendo de cada uno de los niños y niñas que conformaban mis grupos de trabajo. nunca en mi contrato se me dijo, por ejemplo”

M2M

La lectura de los relatos y del desarrollo de la dimensión simbólica de este ejercicio investigativo reflejó que dada la dimensión y complejidad de lo que implica atender el mandato de la política pública y corresponder al goce pleno de derechos a la inclusión, a la educación y al desarrollo pleno del sujeto, los participantes de esta investigación, se sienten impotentes ante este contexto de realidad. Este sentir y pensar, incide directamente en su quehacer. Con ello se interpela la experiencia de estos maestros a quienes la fase o momento tres de la praxeología los lleva a comprometerse aún más para llenar los vacíos que trae la implementación normativa, buscando permanentemente los elementos para discernir como lo propone Juliao (2011), la forma de identificar cuáles son los núcleos de acción, y cuáles son las estrategias. No obstante, las disfunciones de carácter estructural, los lleva a un quehacer difícil de acotar. Así lo manifiesta una participante,

“Creo que no es suficiente lo que hacemos, pero cada semestre buscamos las mejores condiciones de posibilidad, lo cual también implica un presupuesto y unas circunstancias dignas para quienes prestan estos servicios”. M2M

Por último, cuarta fase o momento de la praxeología, se expresó de manera contundente en las narrativas de los participantes y en la apuesta plástica. La Devolución creativa se evidenció en relatos cargados de emoción y significado surgidos desde la vocación. En relación con las experiencias compartidas por los participantes, coincidieron

en señalar desde su quehacer profesional, los altos niveles de riesgo laboral, aún con este reconocimiento sobre el contexto y condiciones con las que desarrollan su labor profesional, estos maestros están dispuestos a continuar desarrollando su actividad y aun con los resultados que encuentran al reflejar su experiencia desde el Juzgar.

Así lo comparte una maestra:

“Sin embargo, puedo decir que me las arreglé para soltarla me valí de mi autonomía y logré que las condiciones de los niños y niñas se convirtieran en una posibilidad para emprender el proceso pedagógico. recuerdo con mucho afecto a los niños y niñas de patio bonito mi primer espacio escolar; unos niños brillantes, aunque con condiciones sociales adversas. M2M

La motivación interna, sus principios y valores, les da el aliciente necesario para continuar desplegando acciones que favorezcan la inclusión de los más vulnerables y descubrir en contextos de riesgo un sinnúmero de capacidades.

De otra parte, con respecto a la inclusión, los relatos dan cuenta de las reflexiones de los participantes con respecto a las condiciones que tiene el proceso de implementación de la inclusión educativa, desde el entendido de que, la política pública ha puesto sobre la mesa los grandes derroteros que el Estado colombiano debe asegurar, pero la brecha entre estos y las estrategias para llevar al plano cotidiano dicha inclusión no se ha cerrado.

Al respecto comenta una participante, *“Desde mi lugar como maestra siento que se requiere también de la voluntad política y de unas leyes más contundentes en favor de los*

derechos de los niños, niñas y jóvenes lo cual posibilitaría unas mejoras garantías sobre todo en ámbitos como la educación pública” M2M

De otra parte, los participantes reconocen la importancia de las labores desarrolladas por aquellos que en su trabajo como maestros acompañan a estudiantes con condiciones especiales, y resienten también que los esfuerzos implicados en el diseño y desarrollo de estrategias pedagógicas se pierden, no se socializan, comparten o reconocen ni siquiera en sus propias instituciones educativas.

Así lo expresa una participante, *“Creo que no es suficiente lo que hacemos, pero cada semestre buscamos las mejores condiciones de posibilidad, lo cual también implica un presupuesto y unas circunstancias dignas para quienes prestan estos servicios.” M2M*

En este sentido, la institucionalidad educativa no está aprendiendo de la experiencia, tampoco se recogen las buenas prácticas lideradas por maestros que en altas condiciones de precariedad en recursos han logrado resultados inimaginables, lo cual no limita la transformación de aquellos maestros que al igual que los participantes de esta investigación si se han transformado en su práctica pedagógica y su quehacer a través de la experiencia de tener entre sus estudiantes a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con condiciones especiales, que los ha llevado a conocer y a apropiarse los aspectos fundamentales de la inclusión educativa.

En palabras de una participante, *“(agradezco a esta investigación) por hacerme parte de su valiosa reflexión. porque sin su llamado, no habría sido posible volver sobre estos*

aprendizajes y sobre estas experiencias que le aportan tanto a mi profesión como maestra”M2M

Por otro lado, en la implementación de la política pública de inclusión, también hace falta la generación de redes de apoyo mutuo, trabajo en equipo y contención emocional para los maestros. Así lo cuenta una participante,

“nunca en mi contrato se me dijo, por ejemplo, que tendría estudiantes con condiciones diversas; se me demandó, por el contrario, a dar cuenta de los contenidos a través de guías de trabajo y estrategias que yo debía concretar en la cotidianidad del aula, sin perder de vista los parámetros de las instituciones. esta exigencia se convirtió en una soga que me amarró muy fuerte y por momentos evitó que viera a los niños” M2M

Dadas las altas responsabilidades en el cuidado de los estudiantes que asumen, es necesario generar protocolos de cuidado al cuidador que contribuyan a mantener el equilibrio de la salud mental de quienes asumen la práctica pedagógica, pues los niveles de responsabilidad por el tipo de condiciones que pueden traer los estudiantes, requieren de mayores niveles de atención, preparación y conocimiento para el manejo de situaciones en el aula que resultan cargantes para los maestros. Al respecto una docente comentó, *“me exigieron aprender a leerlos de otras maneras; tuve que conocer acerca del autismo, la parálisis infantil, la baja visión y audición; incluso de otras condiciones psicológicas que aparecían por sus historias familiares” M2M.*

Con respecto a la etapa de trabajo reflexivo efectuado a través del lenguaje simbólico encarnado en la obra plástica, se presentan los siguientes resultados;

La primera etapa de la articulación de la emergencia de narrativas por parte de los participantes, se llevó a cabo desde el momento de diseño y creación de la idea de considerar otros lenguajes distintos a la palabra para suscitar sentires y dar lugar a la sensibilidad de las experiencias. Posteriormente, este proceso de ideación se consolidó con el diseño de la obra y con la elaboración de su prototipo.

Fue así como se colmó de sentido esta dimensión reflexiva orientada por la propuesta praxeológica y materializada mediante la adopción metodológica de la investigación – creación que se consolidó en el tríptico *Voces Sin Voz*.

El título de esta obra plástica alude a la metáfora que acompaña el contexto de invisibilizarían de quienes lideran las prácticas de la inclusión en el contexto escolar en lo cotidiano y que ni siquiera se reconocen dentro de los presupuestos que jalona la política pública de inclusión. Esos sujetos invisibles como los maestros que participan en esta investigación, se convierten en los verdaderos hacedores de la política pública pero no se reconoce su voz ni menos sus experiencias. En este sentido, el tríptico, como obra, hace un reconocimiento al trabajo desconocido e incluso negado que se vive a diario en muchas instituciones educativas y que, a pesar de no reconocerse, lleva vida y oportunidades que transforman la realidad de muchas personas.

De otra parte, este título también reconoce las circunstancias que acompañan a la familia de quien cuenta con condiciones especiales y que marca la generación de vínculos afectivos, de cuidado y protección. Muchas personas viven en la intimidad de sus familias las condiciones especiales como un lastre o una situación desafortunada y no como una condición más que también puede asumirse con otras perspectivas y proyecciones. Generalmente, son las madres quienes llevan la carga y el peso que tiene formar, educar y ofrecerle a su hijo(a) las condiciones necesarias para que pueda desarrollarse plenamente y todo ello se vive como una situación propia e íntima y no como una situación que vive un sujeto ciudadano y de derechos. Es decir, que en ocasiones, la experiencia de las condiciones especiales, se vive en el ámbito de la vida privada y no en relación con el desarrollo de un sujeto social, por eso cuando la experiencia de las condiciones especiales o de las llamadas discapacidades se queda encapsulada en el mundo de lo privado se queda sin voz ni reconocimiento social.

Las argumentaciones que dan sentido al título de la obra plástica, fueron presentados a los participantes como pretextos para motivar la conversación reflexiva que transcurrió durante los cuatro momentos o fases de la praxeología. Se trata de la mirada histórica de la inclusión educativa reconocida por los participantes, desde sus conocimientos y apropiaciones de información, información de la cual, se desprende la orientación y comprensión que tienen los participantes con respecto a la formación y acompañamiento pedagógico de sus estudiantes. Esta reflexión se centra en la voz de los protagonistas de este proceso, no desde el deber ser del maestro, sino de sus propias formas de pensar y actuar.

En el tríptico, este presupuesto se representó con el primer cuadro: *El remolino y la oruga*. Esta metáfora da cuenta de la imagen de la inclusión educativa como forma destructiva de la naturaleza humana, al arrasar con sus fuertes vientos la posibilidad de construir – formar, no moldear o acomodar a un ser sujeto, ciudadano para hacer parte y articularse a un contexto social. La analogía con la Oruga se constituye en un elemento vital y originario cuya presencia posibilita la oportunidad y la esperanza de construir una nueva visión del ser humano, de la educación, de la diversidad.



La experiencia de uno de los participantes, refleja este sentir,

“La Filosofía siempre se presta para la socialización de las ideas y del debate. Tengo que reconocer que las mejores participaciones en clase para los debates, las discusiones y las reflexiones siempre fueron lideradas por en mayor proporción por todos los estudiantes de dificultad visual. Nunca mostraron desinterés o apatía, al contrario, llevaban siempre la iniciativa. Estas experiencias demuestran la

importancia de la inclusión y las ventajas que siempre tienen para el desarrollo de las clases.” M1H

En el segundo presupuesto corresponde al reconocimiento de la experiencia propia a través de la escucha de la propia voz. Este ejercicio de externalización del discurso y argumentación propia pasa a un segundo momento a través del intercambio intencional generado con quien lideró el ejercicio investigativo.

En este sentido, el ejercicio investigativo de las experiencias de los maestros se complementa con vivencias personales de la inclusión educativa de quien lideró en calidad de investigador esta propuesta investigativa. Al contar con una condición de baja visión, surgieron en los profundos del ser inquietudes que han acompañado las preguntas por la manera de hacer efectiva la relación entre la política pública de inclusión educativa y la cotidianidad del contexto educativo en una ciudad como Bogotá.

Como resultado de este des-re-encuentro, se dio lugar a la representación simbólica de la diada materna. En el intercambio profundo y vital que se suscita en el vientre de la madre con sus aperturas, es decir, ante la esperanza por la nueva vida y la generación de un futuro promisorio y tensiones, ante las incertidumbres por la garantía de un futuro con expectativas de vida cubiertas y satisfechas. Si bien estas situaciones hacen parte de las expectativas que tiene cualquier mujer y hombre que se convierte en madre - padre cuidador de una vida nueva, cuando la realidad da cuenta de que esta nueva vida tendrá condiciones especiales, las expectativas, incertidumbres y miedos se acrecientan.



El tercer presupuesto se relaciona con la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas con sentido y en coherencia con las propias comprensiones acerca de la inclusión, momento que se centró en la identificación de sentires producto de las tensiones y emociones que generan las incoherencias, las falencias, los vacíos y negligencias que supone el proceso de implementación de la inclusión educativa en contexto de referencia de cada participante.

Por ejemplo, en términos de las incoherencias, se menciona o se comparte lo que dice la política pública de inclusión y lo que exige la institución educativa como tal. Se han conocido casos en los que se pide que un estudiante con dificultades visuales lleve cuadernos y tome nota de lo que los profesores presentan en sus clases. En cuanto a las falencias, se refiere a aquellas condiciones que requiere los estudiantes, pero la institución educativa no puede cumplir, por ejemplo, rampas para el acceso apropiado del estudiante con condiciones especiales y problemas de movilidad a su aula de clase.

También se han identificado vacíos cuando no hay experiencias previas que puedan orientar la manera de manejar ciertas situaciones de salud o de bienestar de un estudiante que

requiere más apoyo en salud que en educación. Por ejemplo, estudiantes con TDAH o con niveles de Parálisis en niveles diferentes. Estos vacíos también revelan negligencias en la falta de preparación, acompañamiento o corresponsabilidades en el proceso de adaptación de los estudiantes que pueden llegar a realizar los tomadores de decisión de las instituciones educativa sin evaluación previa o sin cumplir los requisitos necesarios.



Desde los referentes estéticos y volviendo sobre los aportes de Heller, Goethe y Kandisky, se concibió una obra creativa sustentada en la utilización de tres colores base como lenguaje que expresa los sentimientos que generan las comprensiones sobre la educación inclusiva y dichas comprensiones dejan huellas en la experiencia vital. Así tanto el uso de colores básico como de los matices o tonalidades escogidas dan cuenta de la evolución de los presupuestos, cambios de ideas, ampliaciones conceptuales, en fin, dan cuenta de todos los desplazamientos cognitivos experimentados por los participantes.

Se estableció entonces, una paleta de colores entre una escala de azules y grises junto al color de apertura siendo el blanco, En cada cuadro teniendo un orden y un sentido cada sobre fondo. Esta escala de azules sumado al uso del color gris simboliza la tierra como analogía del sustrato teórica y como esta se manifiesta en un remolino de aire por esto los sobre fondos azules en degradé que da cuenta tanto del movimiento, como de la transformación permanente que siempre es posible asumir y/o vivenciar como posibilidad.

En el segundo cuadro de este tríptico, las reflexiones se consignan usando las metáforas de significado de la escala de azules a gris. Este último color, dio cuenta del proceso de reflexión y las narrativas docentes desde sus experiencias de vida y a su vez se articula a la analogía con la pupa como evidencia más clara de la transformación asumida y oportunidad tomada, así se representa el nacimiento de la mariposa como analogía y reflexión acerca de las implicaciones socioemocionales de este tránsito y transformación.

El cuadro tres de esta obra plástica, se creó usando el color blanco como fondo acompañado por el color gris, aquí tiene lugar la figura de la mariposa junto a la bandera Wiphala como representación de la diversidad y en su interior se incluye el planeta tierra, en el cual se destaca el continente americano. Todo ello simula el impacto local y global que se puede lograr promoviendo el posicionamiento y la práctica de la inclusión educativa.

Finalmente, se retoman los significados convencionales y compartidos que se le otorgaron a los colores de la obra. En primer lugar, al color blanco, le significaron como comienzo y resurrección, como el color femenino de la inocencia, el color del bien y de los espíritus y el color del bien y de la perfección.

Mientras que, al color azul, lo significaron como color de feminidad, de virtudes espirituales, de la generación de la vida, de la simpatía, la armonía y la fidelidad, pese a ser frío y distante.

Finalmente, el color gris, fue asumido como representación simbólica de aburrimiento, de lo anticuado y de la crueldad como elemento que representa el contexto social generalizado en el cual, la inclusión no es un tema o asunto prioritario, sino por el contrario, desconocido, invisible o inexistente.

Análisis y Discusión

Luego del recorrido académico de esta investigación, es importante señalar que gracias a la apertura y disposición de los participantes, se logró el objetivo general de esta investigación, por cuanto los maestros que compartieron sus relatos reconocen no ser los mismos que comenzaron el proceso y ha reconsiderado y visibilizado varias de sus posturas, comprensiones y argumentaciones que sustentan formas de actuar y que en la actualidad han sido transformadas en la medida en que cada uno de los participantes ha ganado conciencia en su propio tránsito vital como sujeto, como ciudadano, como profesional, etc.

Dadas las condiciones socioculturales y las tendencias actuales sobre las relaciones con los demás y la comprensión de sujeto contemporáneo, esta investigación reconoce que el modelo inclusivo es hoy en día un referente para muchos contextos educativos que ven en él la necesidad de implementar estos principios al interior de sus comunidades educativas.

La implementación del modelo de inclusión educativa requiere atención por parte de instancias tomadoras de decisión que, en realidad, respalden los cambios estructurales y permitan hacerlo sostenible. De allí el importante papel que tiene contar con Rectores(as), Coordinadores académicos, orientadores, coordinadores de convivencia y personal administrativos sensibles a estas realidades para que las formas en que se resuelvan situaciones particulares de aquellos estudiantes con condiciones especiales respondan en realidad a las garantías de reivindicación de derechos.

De otra parte, los participantes compartieron algunas propuestas ideas que contribuirían con esta intención de posicionar el modelo de inclusión educativa al que da cuenta la normatividad nacional y que se desglosa en las orientaciones de la Secretaría de Educación Distrital, como una solución a buena parte de los conflictos en la escuela. Los asuntos abordados por ellos, se sintonizan con indicadores de éxito de Granada (2013) a saber,

1. La cantidad de tiempo que estos los estudiantes utilizan aprendiendo en el programa de educación general de la escuela.
2. La cantidad de personal de apoyo disponible y cómo ellos son utilizados.
3. La cantidad y tipo de derivaciones para realizar evaluación especial
4. La percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre sus propias habilidades para generar cambios en sus prácticas pedagógicas y modificaciones curriculares, y además en sus habilidades para mantener la disciplina de los estudiantes y el manejo de la clase.

5. La percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre el impacto de las prácticas inclusivas en otros estudiantes.

A ello se suma la mirada sobre la actitud de miembros de la comunidad educativa hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes de los programas de inclusión.

Parece ser que las características que presentan los estudiantes estarían condicionando las actitudes de los profesores ante el proceso de inclusión educativa los estudios indican que los profesores responden de manera diferente según el tipo de discapacidad sin considerar el diagnóstico entregado.

Asimismo, el tiempo disponible para enfrentar la inclusión educativa está referido a la posibilidad de contar con un lapso, espacio u oportunidad para realizar distintas acciones pedagógicas para abordar la tarea educativa como planificar, coordinar y colaborar.

De igual manera el encuentro de los participantes con la educación inclusiva es ocasionado por los proyectos educativos de las instituciones donde llegaron a laborar y frente a los cuales no tenían ningún tipo de conocimiento o capacitación, lo cual generó en ellos una profunda preocupación por los estudiantes que deberían atender, por sus procesos formativos y muy especialmente por la forma con las cuales tendrían que adelantar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De allí que, la Formación docente en procesos inclusivos también estuvo condicionada a las directrices que se fijan para la atención de la población con discapacidad, desde las instituciones educativas, el cuidado y la protección, así como la socialización de los niños se vuelven prioritarios en el ejercicio.

Otro elemento a considerar es la vinculación – participación de quien asume el proceso investigativo como parte del proceso de investigación – creación. En tanto se interpela y transforma como sujeto sensible a los desafíos que conlleva la implementación de la inclusión educativa mediada por la voluntad de los tomadores de decisión.

Estas reflexiones se derivan de diferentes fuentes. Una de ellas la experiencia propia al hacer parte del grupo diferencial de personas con necesidades educativas especiales lo cual generó vivencias particulares al ser parte del sistema educativo y compartir la experiencia de asumir el rol de estudiante en los primeros años de formación en cada uno de los niveles académicos esperados hasta llegar a la formación pos gradual.

Con los años, las inquietudes y cuestionamientos se fueron complejizando, con ello la sensibilidad por allegar información sobre estos asuntos y la manera de crear rutas propositivas que llevaran a los demás a preguntarse por aquello que limita o bloquea el proceso de inclusión educativa. Estas inquietudes han estado presentes hasta llegar a la Universidad Minuto de Dios que ha brindado herramientas profesionales que contribuyen con la resignificación de las prácticas educativas, en donde lo humano, la propia historia de vida, se constituye en el punto de partida para crecer como ser humano y proyectarse al servicio como profesional crítico, propositivo y transformador.

Finalmente, las reflexiones compartidas en este apartado demuestran el producto de la senda investigativa asumida en este ejercicio académico y se relación con el cumplimiento de los objetivos propuestos. La recolección de información ofrecida por los participantes a través de sus verbalizaciones, permitió conocer sus comprensiones, describir sus experiencias

personales y profesionales relacionadas con la práctica pedagógica de su quehacer como maestros que realizan su acción cotidiana orientada hacia estudiantes que cuentan con condiciones especiales. Estas descripciones dieron paso a procesos reflexivos que gracias a su nivel de análisis visibilizó en cada participante, el camino hacia la resignificación al valorar que lo que a veces consideran normal, esperado o parte de lo que “tienen que hacer” es en realidad, la demostración de los cambios, giros y nuevas acciones que garantizan la implementación de la inclusión educativa. De otra parte, revelan las disposiciones, intencionalidades y compromisos que asume quien decide acompañar en sus procesos de aprendizaje a estudiantes con condiciones especiales, mientras en posturas sensibles se deja también interpelar por la experiencia del otro.

Tríptico Voces sin Voz



Conclusiones

Una vez analizados los resultados del proceso investigativo, se comparten las siguientes conclusiones y recomendaciones:

3. Hay coincidencia en los hallazgos de la literatura y la experiencia de los maestros en cuanto a la falta de instrumentos necesarios para la implementación de la inclusión educativa de acuerdo con los estándares internacionales y los compromisos asumidos por la nación. Tal es el caso de la evaluación diagnóstica y la valoración de condiciones óptimas para el seguimiento y/o acompañamiento de los estudiantes que son admitidos a un aula regular bajo los presupuestos de la inclusión educativa. Si bien se reconocen los avances, es importante contribuir decididamente a la generación de condiciones procesuales que brinden capacidades para la estructuración, financiación, gestión, seguimiento y retroalimentación con miras al mejoramiento del sistema, lo cual conlleva acciones de carácter estructural que va más allá de las voluntades de los gobiernos y que afectan a la población.
4. Estos vacíos detectados en las condiciones procesuales mencionadas anteriormente, revelan la necesidad específica de perfilar los roles y funciones que puede asumir un profesional en pedagogía que incorpore en su repertorio de acciones los criterios de la inclusión educativa, es claro que no todas las personas que llevan a cabo la función docente están preparadas para acompañar y garantizar el acompañamiento esperado a quien es el sujeto de dicha inclusión.
5. De otra parte, es necesario destinar decididamente, recursos financieros, operativos, de capacitación, humanos y de infraestructura para cualificar a maestros que cuenten

con las condiciones idóneas para hacer efectiva la apuesta de la inclusión educativa en Bogotá.

6. Es preciso armonizar los procesos que se adelantan entre la apertura para que más estudiantes en condiciones especiales hagan parte del sistema educativo y se incorporen a las aulas regulares y los ajustes en contextos que requiere la llamada aplicación de la norma en relación con la gestión institucional, pues en ocasiones se vincula al estudiante sin las formalizaciones necesarias que noten en el sistema el efecto que produce la *real inclusión educativa* y lo que ella conlleva.
7. Es necesario reconocer los tiempos de ajuste que, en la cotidianidad, se requieren para garantizar prácticas incluyentes. Por ejemplo, es necesario que desde la institucionalidad se reconozcan las implicaciones de tipo técnico y profesional que trae el proceso de incorporar al espacio escolar una persona con condiciones especiales, en cuanto a la socialización, generación de ambientes de cuidado y protección además de los temas específicos relacionados con la generación de currículos de formación que contemplen los mismos contenidos ajustados a las didácticas necesarias para cada caso y nivel de formación académica.
8. Es necesario que se aclaren las condiciones que garantizan apoyo real para los maestros de tal manera que se cuente con el equipo que pueda potenciar los alcances de la inclusión educativa en el interior de cada institución, sin que se continúe asumiendo que la inclusión educativa garantiza el maestro que a quien se le asigna un estudiante a su lista de clase.
9. En todo este proceso es fundamental generar los mecanismos de conocimiento para que la comunidad educativa comprenda los alcances y límites de la inclusión.

También es preciso que dicha comunidad identifique sus corresponsabilidades en la implementación de dicha inclusión.

10. Finalmente, es preciso que, de manera simultánea, se apoyen los cambios culturales que favorecen la inclusión educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes al sistema educativo. Pues las conductas sociales que se perciben refuerzan estereotipos que legitiman la exclusión, el asistencialismo, la discriminación y la carencia.

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2012) Perfil profesional del docente en la educación inclusiva Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Disponible en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Alba, G y Buenaventura, J (2020) Cruce de caminos. Un estado del arte de la investigación-creación. En Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, Facultad de Diseño. Universidad de Palermo. Buenos Aires. Argentina. P. 21-49. Disponible en https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/718_libro.pdf
- Beltrán-Villamizar, Y., Martínez-Fuentes, Y., & Vargas-Beltrán, Á. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4223/3966>
- Calvo Ivanovic, I. (2014-12). Cuatro aproximaciones a la teoría de los colores de Johann Wolfgang von Goethe. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/144576>

- Congreso de Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social. Ley Estatutaria 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Bogotá: Ministerio de Salud y Protección Social; 2013
- Cornejo, Marcela, Mendoza, Francisca, & Rojas, Rodrigo C. (2008). Research with Life Stories: Clues and Options of the Methodological Design. *Psykhé (Santiago)*, 17(1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Daza Cuartas, S (2009) Investigación - creación. Un acercamiento a la investigación en Artes. *Horiz. Pedagógico*. Volumen 11. N° 1. 2009 / págs. 87-92. Iberoamericana. Institución Universitaria
- Delgado T, Beltrán, E, Ballesteros, M y Salcedo, J (2015) La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento. *ICONOFACTO VOL. 11 N° 17 / PÁGINAS 10 - 28 DOI: <http://dx.doi.org/10.18566/iconofac.v11n17.a01>*
- Fernández Aliaga, C (2019) Inclusión educativa: el nuevo reto de la educación colombiana. Ganador 1° Concurso de Artículos Grupo Gear. Disponible en: <https://grupogear.com/co/blog/sin-categoria/inclusion-educativa-reto-educacion-colombiana/>
- Hurtado Lozano, L y Agudelo Martínez, M (2014) Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*. 2014; 2(1) P. 45-55
- Inclusión Internacional. (2006) Educación Inclusiva. Boletín. Consultado el 25 de marzo de 2020. Disponible en <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=5>
- Juliao Vargas, C (2011) El enfoque praxeológico. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Facultad de Educación (EDU) Departamento de Pedagogía - Escuela de Alta Docencia Bogotá D.C., Colombia. Disponible en: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/1446/Libro_El%20Enfoque%20Praxeologico.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Ministerio de Educación Nacional (29 de agosto de 2017) Decreto 1421. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ramírez Saborío, Laura Calidad escolar: un nuevo ethos escolar *Educación*, vol. 36, núm. 2, 2012, p. 1-21 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44024857003.pdf>
- Silva-Cañaveral, S. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *REVISTA DE INVESTIGACIÓN*,

DESARROLLO E INNOVACIÓN, 7(1), 49-61.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601>

Soto Calderón, R. (2003). La Inclusión Educativa: una tarea que le compete a toda la sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1). Recuperado el 17 de noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>

Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educ. Vol. 18, No. 1*, 45-61. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.3

Anexos

Anexo 1

Consentimiento Informado

Consentimiento informado para el desarrollo de ejercicio investigativo *Praxis en Educación Inclusiva Desde Las Experiencias Docentes*

Responsable: Santiago Ramírez Velasco

Maestrante de Innovación Social en Educación. Facultad de Educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO

Con la intención de formalizar su participación en el ejercicio académico de investigación de referencia y con el propósito de aclarar los alcances y límites del estudio, este documento da cuenta de que se ha compartido información acerca del objetivo que se tiene, así como de su rol en ella.

La presente investigación es conducida por Santiago Ramírez Velasco, estudiante de posgrado de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, bajo la asesoría de la docente Elizabeth Guerrero Rengifo. El objetivo planteado por la investigación es Resignificar las prácticas pedagógicas en relación a los procesos de inclusión que se dan en el aula-

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá hacer parte de un ejercicio reflexivo mediante el desarrollo de una serie de preguntas que se plantearán a través del formato entrevista semiestructurada. El tiempo estimado para el desarrollo de esta actividad depende de su apertura y disposición, por ello una vez consideradas las alternativas para el desarrollo de las preguntas, se concretará el manejo del tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro fin que el estrictamente relacionado con temas académicos. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responder.

Acepta que durante el proceso de investigación se puedan hacer filmaciones, fotografías, grabaciones y/o registros visuales, auditivos o escritos y que estos registros queden en propiedad de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Le agradecemos su participación.

Yo _____ leí los objetivos y el

procedimientos descritos anteriormente y voluntariamente doy el consentimiento para participar en esta investigación.

FIRMA: _____

NOMBRE: _____

CÉDULA DE CIUDADANÍA: _____

FECHA: _____

Para cualquier información adicional acerca de los derechos de los participantes puede contactarse al e-mail santybass07@gmail.com

Anexo 2

Entrevista semiestructurada. Guía de Preguntas

Reciba un atento saludo,

Con es de su conocimiento el desarrollo de la *investigación Praxis en Educación Inclusiva Desde Las Experiencias Docentes* se interesa por recoger sus opiniones, comprensiones, sentires, estrategias y formas de afrontar los retos que trae el desarrollo de su actividad como maestro(a) en el contexto educativo de una ciudad como Bogotá con la particularidad de contar con el desarrollo de acciones pedagógicas para personas con necesidades educativas especiales.

Agradecemos su interés y voluntad para compartir sus experiencias y contribuir a la implementación de esta apuesta tan importante para Colombia. Se espera que al final de esta investigación sea posible dejar a la comunidad académica pautas y estrategias que puedan incorporarse para favorecer desde diferentes puntos de vista, a la inclusión educativa.

Para favorecer la manera de compartir la experiencia, le invitamos a responder las siguientes inquietudes. Esta es una guía que convoca a la reflexión, por ello no es necesario que responda una a una las preguntas, pues no se trata de un cuestionario, sino de un “pretexto para conversar – reflexionar desde la propia vivencia.

1. ¿Cómo la docencia llegó a ser tu profesión y proyecto de vida?
2. ¿Cómo te vinculaste a la educación?
3. ¿Cómo te vinculaste a la educación inclusiva?
4. ¿Por medio de tu experiencia y tu praxis docente en inclusión educativa, cambio tu ejercicio docente?
5. ¿Qué reflexión te deja el ejercicio pedagógico en inclusión?
6. ¿Cómo podemos mejorar la implementación y ejecución del proceso en el aula?
7. Cual sería tu mayor reflexión dentro de tu ejercicio pedagógico y escolar

Anexo 3

Narrativas de participantes

Participante 1: M1H

El mejor de los oficios de la vida es ser maestro. Amo inmensamente mi dedicación por más de treinta años continuos.

Pero creo que soy maestro desde niño cuando jugaba a la escuelita. Siempre tuve muchas oportunidades para encausar mi vocación por la pedagogía.

Fui catequista, hice alfabetización y terminé estudiando bachillerato pedagógico. Trabajé muchos años en la escuela privada y luego en la escuela pública en todos los niveles escolares.

Mi mayor satisfacción fue la primaria, sobre todo en primero de primaria cuando un niño aprendía a leer y a escribir.

Siempre hice del canto una herramienta para la enseñanza. Siempre estaba cantando.

La música y el canto saben encausar de la mejor manera cualquier proceso cognitivo. Además, trae mucha alegría.

Siempre he tenido un eros pedagógico muy alborotado. Mi oficio fue solo un permanente placer. Nunca ha sido una carga o un monótono trabajo, nunca.

Luego pasé a desempeñar mi oficio de maestro en secundaria cuando me gradué de Licenciado en Filosofía.

Siempre traté de tener un salón para las clases de Filosofía. En general lo logré. Un salón adecuado y dotado con una manera de vivir los encuentros o clases de manera más cercana y coloquial posible. Con algunos recursos propios o de lo que se podía tener a la mano en cada institución.

Fue entonces cuando me encontré con la inclusión. Inicialmente en el CEDID Ciudad Bolívar la inclusión fue con estudiantes con leve dificultad de atención.

Nunca antes había trabajado en inclusión. Fue una experiencia muy grata y satisfactoria. Curiosamente la metodología de tener siempre un material para trabajar en clase, las canciones, el canelazo, los videos, el ambiente del salón (flores, matas, limpieza), Facilitaron todo el desarrollo del programa de Filosofía tanto en décimo y en once, sin que se notara la inclusión.

La integración fue total y poco o nada importaba si había o no inclusión desde el desarrollo de la filosofía en la educación media.

Ya en el colegio OEA me encontré en un ambiente totalmente distinto. Había una marca inclusión que era acompañada desde el Departamento de Tiflología.

Siempre en cada curso había dos o cuatro estudiantes con algún grado de dificultad visual. Fue una experiencia de grandes satisfacciones.

Nunca tuve ninguna dificultad con este nuevo estilo de inclusión porque los estudiantes más animados y con mayor interés por las clases de Filosofía fueron los estudiantes con alguna dificultad visual.

Nos entrañamos en una relación afectiva, de simpatía y de cordialidad. Con mucho aprovechamiento y también de mucha enseñanza. Aprendí mucho de todos.

Generalmente los estudiantes piden permiso para ir al baño. Como cosa curiosa, los únicos que no se demoraban nada siempre fueron los estudiantes de dificultad visual. Alguno me dijo alguna vez que él siempre había aprendido a sacar provecho de su dificultad para concentrarse mejor en hacer las cosas de la mejor manera, con prontitud y sin tener ningún pretexto para cumplir responsablemente a cualquier situación que se le presentara. Por ejemplo, salir del salón de clase e ir al baño era eso y no había nada que lo detuviera o lo distrajera.

Esta anécdota fue para mí toda una lección y fue de verdad una constante en todos los estudiantes de la inclusión: siempre estaban en la jugada. Y siempre fueron los estudiantes que mejor provecho hacían de cada clase.

La Filosofía siempre se presta para la socialización de las ideas y del debate. Tengo que reconocer que las mejores participaciones en clase para los debates, las discusiones y las reflexiones siempre fueron lideradas por en mayor proporción por todos los estudiantes de dificultad visual. Nunca mostraron desinterés o apatía, al contrario, llevaban siempre la iniciativa.

Estas experiencias demuestran la importancia de la inclusión y las ventajas que siempre tienen para el desarrollo de las clases.

La retroalimentación profesional con el Departamento de Tiflología, los recursos con que se contaba en el Colegio OEA y la calidad humana de todos los estudiantes marcaron un estilo de labor de mucha eficiencia y de mucha eficacia.

Otro dato importante es que los estudiantes de la inclusión siempre obtenían muy buenas calificaciones, nunca hubo alguno que reprobara la materia.

Hay un marcado afecto en las relaciones interpersonales. Los estudiantes de la inclusión siempre se distinguieron por sus permanente detalles, su gran entusiasmo y por su sentimiento de la gratitud.

Su autoestima era fundamental y a todos nos dejaba un mensaje de superación y de cierta normalidad cotidiana. Esto hacía que todo fluyera de la mejor manera.

No hubo motivos ni razones que entorpeciera un debido desarrollo en el programa planteado.

Puedo asegurar que esta experiencia me ha dejado una profunda y marcada huella de grandes satisfacciones, de orgullo profesional y de una alta sensibilidad humana. Podemos compartir, podemos intercambiar, podemos aprender, podemos apoyarnos para la construcción más humana de las ideas, del conocimiento y de los saberes

Participante 2: M2M

La profesión docente; un recorrido que nunca termina mi encuentro con la docencia (de vuelta al pasado)

Nací en Quipile Cundinamarca, un ocho de octubre del año 1972. hija orgullosa de Custodio y Flor dos seres hermosos que me enseñan hasta hoy el valor de la familia, la honestidad y el trabajo permanente. mi madre aun con nosotros y mi padre desde en el cielo como una luz infinita.

Mi infancia, mi educación básica, secundaria y los recuerdos más hermosos al lado de mi familia, transcurrieron entre las verdes montañas de mi pueblo natal, la sierra.

Gracias a ese primer encuentro con la escuela y con mi maestra de primeras letras llamada J. quien me permitió desde el primer momento una relación significativa y amorosa con este espacio y me mostró todo lo que este lugar implica para los sujetos, decidí que sería maestra. Es así que luego de terminar de bachillerato, salí con mucho temor y emoción apoyada por mis padres a la gran ciudad a estudiar y me gradué como licenciada en educación básica primaria en la universidad minuto de dios; este primer trasegar me permite conocer a los niños y niñas de diversos contextos educativos privados y públicos.

Es el año 1995 el año en el cual el azar me pone frente a la innovación educativa expresión que hasta el momento reconozco como un campo fértil de reflexión y producción de saber; este encuentro cambiaría mi percepción de la educación, de la escuela y de mi rol como maestra para siempre, pues por más de 10 años tuve el privilegio de ser maestra de educación básica en el centro educativo libertad.

Siempre he comprendido mi profesión como un campo en el cual nunca es posible dejar de aprender; la reflexión ha sido un ejercicio permanente lo que significa que la escritura, la lectura y la pregunta son referentes permanentes a la hora de emprender un recorrido formativo con los niños, niñas o jóvenes que han formado parte de mi experiencia vital como maestra.

Aquí es necesario decir que el CEL es una institución educativa que desde el año 1992, se configura como innovación educativa, es decir, una propuesta que toma distancia de la tradicional concepción de enseñar y tiene como sustento de base lo que ha denominado la “pedagogía proyectiva”.

Esta concepción promueve el desarrollo de proyectos sin tener en cuenta un currículo predeterminado, sino que se reconoce el valor de la incertidumbre, mediante una planeación rigurosa y a la vez flexible. Esta planeación requiere de seguimiento, evaluación, sistematización e interlocución permanente, entre todos los actores educativos, pues desde allí se logra obtener y evidenciar mejores resultados en el proceso de aprendizaje de chicas y chicos.

El trabajo por proyectos que se desarrolla en el colegio me permitió un proceso de reflexión permanente a partir de mi trabajo como maestra; el reto era proponer, aportar y problematizar acerca de los procesos pedagógicos y didácticos que le permitían a los niños y niñas entre los

5 y 10 años una relación más adecuada con el conocimiento y a su vez, posibilitaban su participación y reconocimiento como sujetos.

En ese orden, se puede decir que la pedagogía proyectiva es una concepción pedagógica porque el proyecto permite establecer un tipo de relaciones con el conocimiento; procesos de enseñanza y aprendizaje distintos, que trascienden los contenidos para asumir otras prácticas pedagógicas, otro tipo de relaciones sociales entre los sujetos, otras maneras de abordar y construir el conocimiento, de concebir y dar relevancia al sujeto de aprendizaje.

Es decir, plantea una pedagogía del deseo y una pedagogía de la transformación que no se queda con lo dado, sino que sigue abriendo puertas y construyendo rumbos para ser configurados y transitados por cada actor que hace parte de este proceso.

Luego de vivir esta experiencia tan valiosa que me configuró como maestra y que es mi referente acerca de lo que debe ser la educación para los niños y las niñas, mi profesión me llevó por otras sendas formativas que me permitieron hacer de mi práctica una posibilidad para la producción de saber desde la investigación; así que me especializo en pedagogía y desarrollo educativo y social, en la universidad pedagógica nacional entre los años 2000 y 2005.

Estos espacios de formación posgradual me permitieron aprender de otros maestros y maestras y como ya lo mencioné, problematizar mi acción y aportar a ese vasto campo de la innovación educativa.

El siguiente reto fue el encuentro con la formación de maestros y maestras para la infancia: es así que desde el año 2005, me vinculo con la universidad pedagógica en la facultad de educación y hasta el momento hago parte del equipo de la licenciatura en educación infantil; sigo aprendiendo y aportando al trabajo pedagógico de calidad con la infancia desde espacios como la práctica pedagógica, la investigación y campos como la didáctica y el currículo.

Mi profesión es un regalo hermoso de la vida y creo que siempre seré maestra no me veo ejerciendo en otro campo.

Mis campos de interés investigativo son la formación de maestros, la construcción y reflexión de y sobre acciones significativas para los niños y niñas en su proceso de escolaridad, la función del maestro como creador de espacios significativos para una adecuada relación con el conocimiento, entre otros aspectos.

Todo lo anterior sobre la base de reconocer el gran valor que tiene para la vida de un ser humano, la educación inicial y básica. los niños y las niñas han sido siempre ese motor, esa puerta que deseo abrir para maravillarme con el paisaje que se extiende tras ella.

algunas publicaciones:

2016. la práctica pedagógica en la licenciatura en educación infantil. reflexiones desde la experiencia de trabajo en un escenario de innovación educativa. tercer encuentro de socialización de experiencias educativas y prácticas pedagógicas en el contexto universitario. Universidad Distrital.

2009. Construcción de manuales de convivencia escolar: una opción para fortalecer la democracia, la sana convivencia y el diseño de mejores ambientes de aprendizaje”. piedad caballera, esperanza bonilla, patricia torres y Adriana Martínez UNICEF. Fundación Cultural Javeriana

2009. la pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora. Alcira aguilerá y Adriana Martínez. en revista pedagogía y saberes U.P.N.

2009. la práctica educativa del proyecto curricular de educación infantil, aproximaciones desde la sistematización de experiencias. Yolanda vega, diana marroquín y Adriana maría Martínez. presentada en el IV encuentro javeriano y II encuentro interinstitucional de prácticas en la formación de docentes para la infancia.

Una pregunta inquietante: la educación inclusiva (otro punto de llegada). uno de los aspectos a los cuales me enfrenté desde mis primeros años fue justamente el reconocer la diferencia, no como una condición negativa sino como una característica propia de los sujetos. ¿qué es la diferencia? ¿quiénes son esos otros sujetos? fueron preguntas permanentes. debo decir que fueron los mismos niños, niñas y jóvenes, los encargados de hacerme ver eso que hasta hace poco no era claro para mí y es que todos los seres humanos somos diversos, somos diferentes y esta condición se convirtió en una premisa que orientó mi trabajo.

yo creo que la experiencia trae consigo un sinnúmero de situaciones y de aportes que nos toman por sorpresa y pasan por nosotros como maestros. yo soy maestra en el contexto de la educación básica y son bastantes años que cuento hasta ahora desarrollando mi práctica y aprendiendo de cada uno de los niños y niñas que conformaban mis grupos de trabajo. nunca en mi contrato se me dijo, por ejemplo,

Que tendría estudiantes con condiciones diversas; se me demandó, por el contrario, dar cuenta de los contenidos a través de guías de trabajo y estrategias que yo debía concretar en la cotidianidad del aula, sin perder de vista los parámetros de las instituciones. esta exigencia se convirtió en una soga que me amarró muy fuerte y por momentos evitó que viera a los niños.

Sin embargo, puedo decir que me las arreglé para soltarla me valí de mi autonomía y logré que las condiciones de los niños y niñas se convirtieran en una posibilidad para emprender el proceso pedagógico. recuerdo con mucho afecto a los niños y niñas de patio bonito mi primer espacio escolar; unos niños brillantes, aunque con condiciones sociales adversas.

También recuerdo a JULIE; una niña hermosa que siempre llegaba sonriendo y con quien era imposible no tener largas y divertidas charlas. JULIE era diferente, pero por muchas razones no pude conocer más en profundidad su condición médica; era más grande que los demás niños y estaba siempre muy acompañada de su familia. nunca hablé con ellos, pero de alguna manera establecimos una relación que le permitió a la niña desarrollar un proceso pedagógico tranquilo y especial.

Recuerdo con profunda emoción a mis niñas y niños del CEL; todos ellos amorosos, especiales, exigentes. ellos me demandaron numerosos aprendizajes no solo en los saberes propios de la innovación y del quehacer docente.

También me exigieron aprender a leerlos de otras maneras; tuve que conocer acerca del autismo, la parálisis infantil, la baja visión y audición; incluso de otras condiciones psicológicas que aparecían por sus historias familiares.

Hablo de la separación de las familias, de conflictos diversos, en fin... aprendí de la mano de las familias y del colegio; eso me ayudó a comprenderlos mejor, incluso a que ellos, comprendieran un poco más esas condiciones propias de sus cuerpos. una experiencia como el CEL, nos invitaba a todos a reconocernos desde nuestras condiciones propias y sobre todo a respetarnos y valorarnos como parte de un colectivo.

Fueron los mismos niños a través del trabajo por proyectos, los encargados de mostrar a los demás sus propias capacidades. en conjunto con ellos construimos otras circunstancias dentro de los espacios de trabajo. todo esto me permitió reconocer mi papel como mediadora y como

garante de sus derechos. no solo se trataba de aprender de manera significativa sino de aprender con unas condiciones dignas que se expresaban en cosas tan sencillas como pensar el espacio y el desplazamiento para la silla de ruedas de J. o los formatos más grandes para la escritura de S... los espacios comunicativos diferentes al habla, para otro en fin.

Se trató siempre de otras lecturas y de otras maneras de reconocernos como sujetos pertenecientes a un grupo. no solo yo lo aprendí; también cada uno de mis estudiantes. si bien se dieron las condiciones y el colegio brindó los espacios, es posible que no haya sido suficiente, pero creo que logramos espacios dignos y procesos significativos.

Ya en el contexto de la educación superior, puedo decir que los retos son también permanentes. la universidad pedagógica recibe estudiantes de diversas comunidades indígenas, afro y en condición de discapacidad. el asunto no es solo el que ellos estén allí sino las condiciones que se les ofrecen. se cuenta con programas y convenios de carácter intercultural,

Cátedras y propuestas como la de lengua de señas y manos y pensamiento. se cuenta con apoyo para el trabajo y acompañamiento en clases y con el compromiso de nosotros los maestros para esta etapa de la formación que es igualmente vital en la vida de todos los sujetos.

Creo que no es suficiente lo que hacemos, pero cada semestre buscamos las mejores condiciones de posibilidad, lo cual también implica un presupuesto y unas circunstancias dignas para quienes prestan estos servicios.

Desde mi lugar como maestra siento que se requiere también de la voluntad política y de unas leyes más contundentes en favor de los derechos de los niños, niñas y jóvenes lo cual posibilitaría unas mejoras garantías sobre todo en ámbitos como la educación pública.

Quiero finalmente agradecer a Santiago Ramírez por hacerme parte de su valiosa reflexión. porque sin su llamado, no habría sido posible volver sobre estos aprendizajes y sobre estas experiencias que le aportan tanto a mi profesión como maestra.

Participante 3: M3M

Narrativa Jenny Katherine Farfan Ortiz

Mi nombre es Jenny soy estudiante de educación especial de la universidad Pedagógica Nacional, a lo largo de mi carrera he realizado prácticas educativas en diferentes instituciones educativas, allí he podido evidenciar como la inclusión se basa totalmente en que el niño forme parte del aula pero debe trabajar de manera individual si importar lo que el piense o sienta. Es por ello que como docentes debemos tener en cuenta cada uno de las capacidades que nuestros estudiantes tienen, y entender que sin importar la discapacidad o la situación que viva cada ser humano todos son sujetos de derechos que merecen una educación digna y de calidad.

Es así como el rol de educadores especiales debe ser el de crear

no solo en los entornos educativos sino en nuestra cotidianidad con nuestras propias acciones y en nuestras prácticas pedagógicas, que es donde podemos transformar la realidad de cada estudiante y de su entorno.

Por otra parte es fundamental formar conciencia sobre lo que implementamos como docentes en cada una de las aulas logrando cambios en la enseñanza aprendizaje de los individuos. A nivel personal pienso que cada una de estas vivencias ha dejado en mí, experiencias significativas, ya que al conocer, interactuar con niños y jóvenes con o sin discapacidad me ha permitido descubrir distintos formas de ver la vida entendiendo que todos somos sujetos diversos con diferentes formas de pensar, de ser y estar en el mundo.

Participante 4: M4M

Soy parte de una sociedad bogotana, ocupando varios roles en ella.

- Hija - Amiga
- Hermana - Vecina
- Mamá - Ciudadana
- Docente

Salida de unas papas jóvenes, inocentes, sin recursos académicos ni económicos pero con grandes metas por alcanzar.

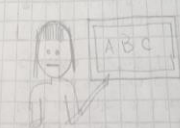
Fuimos dos niñas, soy la menor, quien académicamente en los colegios públicos en los que estuve; nunca me destaque por ningún talento o habilidad.

Con una experiencia que no dejó huella, ni a nivel académico, ni a nivel personal.

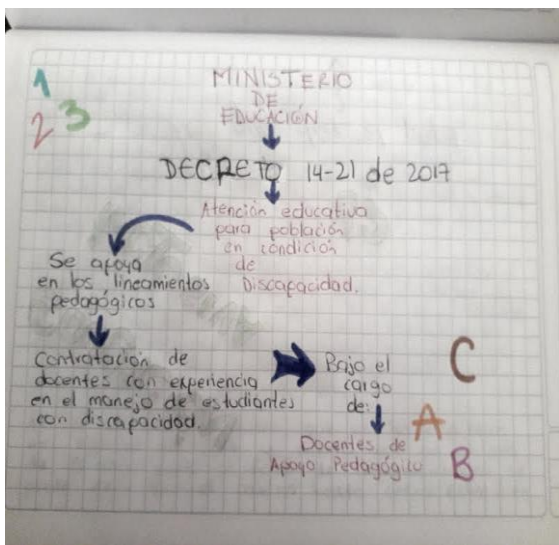
Fui producto de una pedagogía de tradición; fría y poco pragmática.

Mis docentes nunca fueron una motivación para elegir mi carrera profesional, hoy son una motivación clara de lo que no quiero ser.

de grande
me quiero ser como vos



Y aun que esto se preste a mal interpretar... No quiero que crean que es solo por criticar y espero que tan solo sea una declaración; porque ni yo se si quiero... Ser como yo.






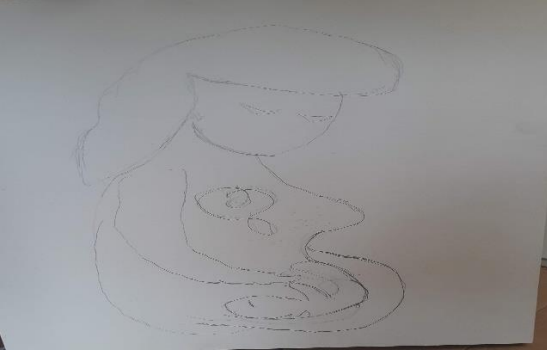


Una breve descripción de mí persona

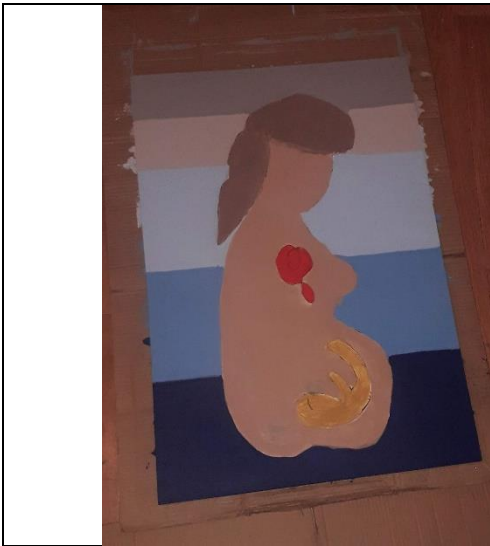
"... Pero no soy tan simple como para no advertir que no hay 3 minutos, ni hay 100 palabras que me puedan definir..."

Anexo 4

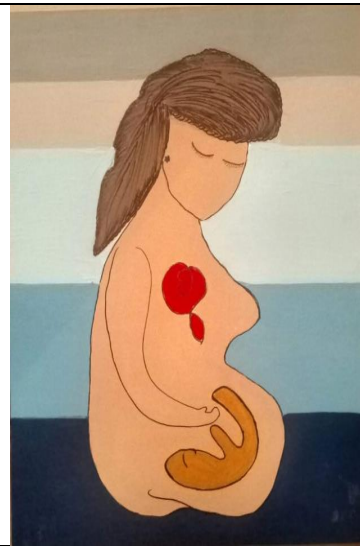
Sinopsis Tríptico Voces sin Voz

| | |
|---|--|
| <p>Retablos De Madera Tipo MDF de 75 x 50 - Vinilos</p> | <p>Medidas y Fondos</p> |
|  |  |
| <p>Aplicación de Sobre Fondos</p> | <p>Inicio Cuadro Remolino</p> |
|  |  |

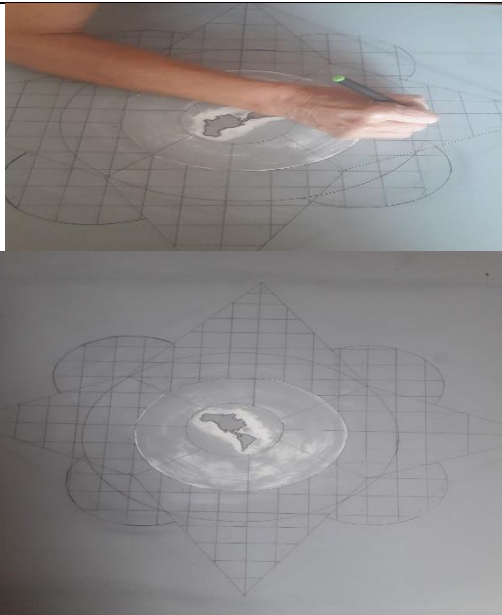
| | |
|---|---|
| <p>Efectos De Color Del Cuadro Uno</p> | <p>Diseño De La Oruga En El Cuadro Del Remolino</p> |
|  |  |
| <p>Diseño Del Cuadro dos Mujer</p> | <p>Colores De Fondo Del Cuadro Dos</p> |
|   |   |
| <p>Composición Del Cuadro Dos Mujer</p> | <p>Cuadro Dos Con Detalles Terminados</p> |



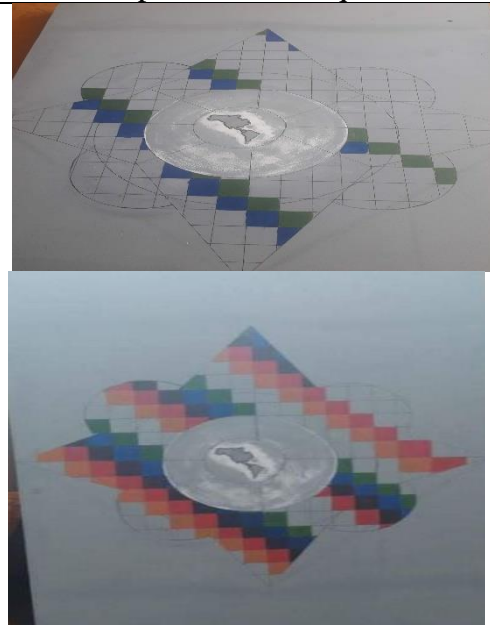
Diseño Del Cuadro Tres



Composición De Esquema



Composicion Del Cuadro Tres



Cuadro Tres Con Detalles Terminados



Tríptico Voces Sin Voz

