



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**COSECHANDO SABERES *DESDE ABAJO Y DESDE ADENTRO*:
UNA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE DOCENTES
PARA REFLEXIONAR SOBRE LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN
INCLUSIVA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.**

Autor(es)

Cristian Clavijo-Gallo

Maria Cristina Pérez Román

Sara Julieth Echeverri Uribe

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Educación Infantil

Medellín, Colombia

2020



Cosechando saberes *desde abajo y desde adentro*: una sistematización de experiencias de docentes para reflexionar sobre los procesos de Educación Inclusiva y Educación Intercultural en la Universidad de Antioquia.

Cristian Clavijo-Gallo
Maria Cristina Pérez Román
Sara Julieth Echeverri Uribe

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Licenciado(a) en Educación Especial.

Asesora:
Elizabeth Ortega Roldán
Licenciada en Educación Especial
Magister en Educación

Línea de Investigación:
Otras educaciones
Grupo de Investigación:
Unipluriversidad

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia

2020

A cada uno de los docentes sembradores que fueron co-creadores en este proyecto de investigación, por compartir su palabra, anhelos, aprendizajes.

Cristian Clavijo Gallo

A la vida por permitirme caminar hoy aquí y no en otro lugar.

A mi hijo por enseñarme lo fuerte que puedo ser y a mis padres por caminar a mi lado.

A mi colega por permitirme aprender y formar a su lado.

A mis hermanos y hermanas de los pueblos ancestrales que han tejido en mí otras formas de ser y estar en el mundo.

Maria Cristina Pérez Román

A mi mamá y mi familia por su infinito apoyo y acompañamiento.

A mi compañero de vida por su paciencia infinita.

A mi tía por ser mi luz y aliento.

A la vida por ponerme en el camino otras formas de ser y existir en el mundo.

Y a ti crespita por ser la mejor compañera de viaje.

Sara Julieth Echeverri Uribe

A nuestra asesora Elizabeth Ortega Roldán por enseñarnos a caminar y formarnos desde su Naimerede Uai (palabra dulce).

Gracias por hacerlo posible.

CONTENIDO

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
UAI JOFO YÑUA	3
INTRODUCCIÓN	4
1. PRIMER PASO: PUNTO DE PARTIDA.	7
1.1 La Abya Yala Abonada.	8
1.1.1. Sistematización de experiencias.	9
1.1.2. Prácticas pedagógicas.	12
1.1.3. Educación inclusiva, diversidad y educación superior.	14
1.2. Removiendo la tierra: entre contextos, sujetos y preguntas.	20
1.2.1. Preguntas semillas.	24
1.3. Luz para crecer y transformar: Objetivos.	25
1.3.1. Objetivo general.	25
1.3.2. Objetivos Específicos.	25
1.4. Sembradores y Sembradoras.	25
1.4.1. Sembradores en formación.	25
1.4.2 Docentes sembradores.	26
1.5. Terreno labrado, tierra arada: Justificación.	28
1.6. Primeras Germinaciones.	29
2. SEGUNDO PASO: PREGUNTAS INICIALES.	32
3. TERCER PASO: RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO VIVIDO.	38
3.1 Experiencias.	44
3.1.1. Experiencia: Maisa la Araña y el profesor hormiga, sembrador José Manuel Sandoval.	44
3.1.2. Experiencia: Entre pizarras, punzones y bastones: crónicas de una experiencia en el aula. Sembrador Wilmar Babativa bejarano.	50
3.1.3. Experiencia: Utopías y distopías de la inclusión en la vivencia como profesora, sembradora Mariela Rodríguez.	54
3.1.4. Experiencia: La diversidad encarnada como posibilidad y las relaciones otras, sembradora Elizabeth Ortega Roldan.	60
3.1.5. Experiencia de la sembradora María Victoria.	66
4. CUARTO PASO: REFLEXIONES DE FONDO	80
4.1. Otras formas de hacer cultivo: La sistematización de experiencias.	82

4.2. Chagras distintas: Educación Inclusiva y Educación Intercultural.	86
4.3 Docentes: Sembradoras y Sembradores.	93
5. QUINTO PASO: PUNTOS DE LLEGADAS.	100
5.1. Terreno fértil: un horizonte conceptual.	101
5.1.1. Educación Inclusiva y Educación Intercultural.	101
5.1.2. La sistematización de experiencias.	109
5.1.3. Prácticas pedagógicas.	112
5.2. Conclusiones.	115
5.3. Recomendaciones.	118
5.3.1. A la Universidad de Antioquia.	118
5.3.2. A la Facultad de Educación.	119
5.3.3. Al programa de Licenciatura en Educación Especial.	120
5.3.4. A los docentes universitarios.	120
REFERENCIAS	121
ANEXOS	130
Lista de Anexos.	130
Anexo 1:	130
Anexo 2. Planeación del taller 2	131
Anexo 3. Consentimiento informado	133
Anexo 4. Planeación del taller 3	134
Anexo 5. Fases lunares	135
Anexo 6. Planeación del taller 4, recuperación del proceso vivido	136
Anexo 7. Guía de reconstrucción, el antes de la experiencia	138
Anexo 8. Planeación del taller 5, el durante de la experiencia	140
Anexo 9. Planeación del taller 6, el después de la experiencia	141
Anexo 10. Planeación del taller 7, Aprendizajes	142
Anexo 11. Planeación del taller 8, diálogo con expertos	144

RESUMEN

En la actualidad, las formas de vida se han constituido desde unos intereses academicistas y económicos que inferiorizan la producción de saberes comunitarios, alternativos, propios, ancestrales, situados; asimismo, el agotamiento de las lógicas eurocéntricas reafirma las maneras otras de deconstruir y construir el conocimiento, es allí donde la sistematización de experiencias se convierte en una insurgencia epistémica y política para el contexto latinoamericano.

El proceso de siembra y cosecha realizado mediante la sistematización de experiencias como propuesta metodológica, posibilitó la construcción de saberes propios y se articuló con la apuesta universitaria por la inclusión y la interculturalidad desde la experiencia de cinco docentes de la Universidad de Antioquia como propuesta alternativa y situada que buscaba reconstruir los procesos de educación inclusiva y educación intercultural en el Alma Máter.

Este caminar nos permitió reconocer mediante la cosecha que no es preciso situarse radicalmente en una orilla de la educación, sino que desde la perspectiva en la que cada uno se ubique se posibilite la lectura crítica de las otras orillas; orillas alternativas que den apertura a procesos más relacionales, a la creación de políticas institucionales de reconocimiento y acompañamiento del otro. Además, evidenciamos que los docentes universitarios tienen múltiples ocupaciones que limitan o restringen la posibilidad de participación en procesos de reflexión permanente de su quehacer, contemplando las dimensiones del acompañamiento y la experiencia subjetiva que vincula a los sujetos desde una relación horizontal. También, se reconoce la relevancia de vivir, sentir y pensar la sistematización de experiencias como proceso necesario para el reconocimiento de saberes propios y situados que surge desde la cotidianidad de los docentes.

Palabras clave: sistematización de experiencias, educación intercultural, educación inclusiva, docentes universitarios, educación superior.

ABSTRACT

At present, life forms have been constituted from interests academics and economic who inferiorize the production of community knowledge, alternative, proper, ancestral, situated; likewise, the exhaustion of logic Eurocentric reaffirms the other ways of deconstructing and building knowledge, is there where the systematization of experiences becomes an epistemic insurgency and policy for the Latin American context.

The sowing and harvesting process carried out through the systematization of experiences as a methodological proposal, made possible the construction of own knowledge and was articulated with the university's commitment to inclusion and interculturality from the experience of five professors from the Universidad de Antioquia as an alternative proposal and located that sought to reconstruct the processes of inclusive education and intercultural education in the Alma Máter.

This journey allowed us to recognize through the harvest that it is not necessary to be radically situated on the edge of education, but from the perspective in which each person can critically read the other shores; alternative shores that open up more relational processes, to the creation of institutional policies of recognition and accompaniment of the other. Furthermore, we note that university teachers have multiple occupations that limit or restrict the possibility of participation in processes of permanent reflection on their work, contemplating the dimensions of accompaniment and the subjective experience that links the subjects from a horizontal relationship. It also recognizes the importance of living, feeling and thinking about the systematization of experiences as a necessary process for the recognition of their own and situated knowledge that arises from the daily lives of teachers.

Keywords: systematization of experiences, intercultural education, inclusive education, university teachers, higher education.

UAI JOFO YINUA

Bie yezika, nana iyanuiyai onodino daidino oiyakana izoi, iedo anafenodimaki jiaino finokanona, afemaki ie, einamakai ie itino; daje izoi, ja raifiñede enefeno imaki dainanuiyai meita fairiotimaki jiaifodo nane idazita finoyena ononafuiyaina, dinomo nana iraika ononafuiyaimona komuide uaiyai iemo yetarafuena bebeziki iena.

Are taijikana atika, iraikana atika, ja uaina fiebide, ie izoi finoyena. Afedo nane ononafuiyai yofuerakomo yogano diga dajemo idaziyena nana onoinanuiyai, eimo da onoi dieza yofueraini Universidad de Antioquia imaki uaiyai yotimaki abido meine abido yetarafue iroyena, ñeta finoda joneyena uaina.

Bedai onoikana uigano kaina onitate nana iraikano jubanemo itatatañede, iyanomona enefenemo eroide, yote kiode. Nagafene jofo dane taijinamona komue yuafuiyai komuide. Iemo ji yofueraini diga tajiemo itimakiza aiyo kanonimaki, nabaiñedimaki bie finokana uiganona. Iemo inoga iyano, finokana uigano nana onoigafuiyai yofueraini yokana atikano.

INTRODUCCIÓN

Este proceso de siembra y cosecha, se inscribe en el paradigma cualitativo, el cual “aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender -desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales”(Galeano, 2009, p.19). En este mismo sentido, mediante el enfoque crítico social, se asume el “interés de conocer para cuestionar, relativizar y transformar formas imperantes de la sociedad y proponer alternativas para su cambio y mejoramiento” (Cifuentes, 2011, p.32). Además, Alvarado y García (2008) afirman que tiene un “marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora” (p.190), de esta manera, el enfoque crítico social no pretende ser exclusivamente empírico o por el contrario, sólo interpretativo, sino que sus contribuciones surgen de la investigación participante (Alvarado y García, 2008), que, en este caso se materializa a través la sistematización de experiencias.

La sistematización de experiencias tal como la menciona Jara (2011) no es una propuesta metodológica que implique una receta o una lista de chequeo, pero si trae consigo unos tiempos, Jara (2018) afirma que

la sistematización de experiencias, por razones didácticas, la presentamos como una propuesta en *cinco tiempos*, lo cual sugiere un determinado orden previsto, pero adelantamos que no siempre habrá que seguirlo de esta manera, pues el procedimiento a utilizar dependerá de muchos factores concretos de cada proceso”. (p.135)

Este ejercicio de investigación que nace del deseo de todas y todos los participantes; se materializa mediante la iniciativa de tres estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, gracias a diferentes vivencias y experiencias en los escenarios formativos vinculadas a procesos de Inclusión y Educación Intercultural. Lo anterior, nos permitió movilizarnos a indagar sobre dichos procesos propiamente en el ámbito de la educación superior y proyectarnos como unos sembradores “puentes” para

algunos docentes de la Universidad que, vibrando por el mismo deseo, buscaban la posibilidad y los medios para reflexionar, aprender y tejer saberes en torno a la Educación Inclusiva y la Educación Intercultural en la Universidad de Antioquia.

De esta manera, mediante la sistematización reflexionamos sobre las experiencias de cinco docentes de la Universidad de Antioquia, con relación a la Educación Inclusiva y Educación Intercultural. Así, se posibilitó la construcción de conocimiento colectivo desde las voces y acciones de los actores del proceso de investigación, generando saberes emergentes de la experiencia propia, que están situados en un contexto que responde a la realidad y a las temporalidades.

Se considera además, que la sistematización de experiencias no solo es una propuesta metodológica, sino que transversaliza todo el proceso de investigación, es una propuesta política y epistémica que propone lógicas alternativas para los procesos de construcción de conocimientos. Es por eso que se presenta este proceso de siembra y cosecha con los pasos de la sistematización propuestos por Oscar Jara (2011). Así, la organización del presente informe está estructurada de la siguiente manera:

En el primer paso, *punto de partida* se presentará el planteamiento del problema, los antecedentes de la investigación realizados mediante rastreo bibliográfico, las preguntas semillas y los objetivos. También se narrará el proceso de encuentro con los docentes cocreadores de la sistematización. Así es como se inicia la búsqueda de las semillas y los cambios que a nivel metodológico surgieron con relación al anteproyecto.

En el segundo paso, *preguntas iniciales*, los docentes reconocieron y delimitaron la pregunta ¿qué experiencia sistematizar y cómo hacerlo? Allí se abordan los talleres que buscaron delimitar la práctica a sistematizar. En el tercer paso *reconstrucción del proceso vivido*, los cinco sembradores inician la reconstrucción de la experiencia por medio de los tres momentos (antes, durante y después), allí realizan un ejercicio narrativo individual donde se cuenta lo que pasó en la experiencia elegida a sistematizar.

En el cuarto paso *reflexiones de fondo*, se ubica el análisis que surge de las experiencias y lo que los docentes sembradores construyen en los encuentros a través de los aprendizajes de la experiencia, se organizan por tres categorías: Otras formas de hacer cultivo por medio de la sistematización experiencias, la Educación Inclusiva y la Educación Intercultural y en capítulo Sembradores y Sembradoras donde se reflexiona con relación a la figura docente, sus prácticas y aspectos sobre la subjetividad.

Tal y como se mencionó anteriormente, la sistematización de experiencias propone lógicas alternativas y situadas para la construcción de saberes, por eso en el *punto de llegada*, se evidencia la construcción del horizonte conceptual, dado que la sistematización de experiencias propone la teoría como punto de llegada, la cual es nutrida por las reflexiones de fondo de los y las docentes y los diálogos con otros sujetos participantes que han construido saber alrededor de los ejes de la sistematización, incluso, con otros actores relevantes en las experiencias de los docentes.

1. PRIMER PASO: PUNTO DE PARTIDA.

Pienso que la “experiencia” no es una experiencia ni un hecho particular, sino que se trata más bien de un cúmulo, de un continuo, de una sucesión de momentos. De esta forma no es posible definir una temporalidad delimitada, porque se trata de un tiempo constante.

Esto porque la experiencia es impronta, porque la experiencia es marca, es movimiento. No podría escoger una experiencia en el sentido de una situación o de un hecho ocurrido, hablaría de esta como aquello que me ha tocado en la dinámica de los encuentros, de los desencuentros y sobre el qué pensar y sentir propio y con otro. Los hechos en tanto memoria episódica, se pierden en la línea del tiempo, pero perduran como sentidos, significados, emociones y pensamientos.

La experiencia hace que se acaben muchos lapiceros, la experiencia “significativa” son todos los años, en todos los meses, cada uno de los días con sus noches y sus horas, los festivos, las madrugadas, los anocheceres. Son los momentos sin la familia, sin los amigos, sin silencio, sin descanso. La experiencia es también el cansancio, pero es también levantarse a caminar de nuevo. La experiencia es reír, es llorar, es pensar, es decir y aprender a escuchar y a callar. La experiencia, es remembranza, pero es también pensar el futuro, la experiencia es resistencia y abdicar, es creer que es necesario hacer y creer, la experiencia es paradoja y esa es su naturaleza. La experiencia es la vida misma, por eso no sería posible definir los parámetros de una a la que denomine como significativa.

Mariela Rodríguez, escritos en la bitácora. 18 de noviembre del 2019.

Como lo mencionamos anteriormente, en el punto de partida iniciamos esta cosecha mediante la sistematización de experiencias. Primero, fue necesario indagar por la tierra ya abonada, *la Abya Yala abonada* en la que encontramos otros procesos de investigación que se acercaban a nuestra búsqueda, después se hizo necesario *remover la tierra* como preparación del terreno y la posibilidad de vislumbrar claramente el problema planteado, luego de tenerlo claro pusimos nuestras primeras *preguntas semillas* a las cuales proporcionamos *luz para crecer y transformarse* mediante la construcción de los objetivos para finalmente tener *nuestro terreno labrado, tierra arada*; el cual, justifica el proceso que

como *sembradoras y sembradores* deseamos comenzar en la búsqueda de *nuestras primeras germinaciones*.

1.1 La Abya Yala¹ Abonada.

Para efectos de este proceso de investigación se realizó una búsqueda de antecedentes investigativos, para esta se establecen los siguientes descriptores: *sistematización de experiencias y educación superior, sistematización de experiencias y práctica pedagógica, diversidad e inclusión y sistematización de experiencias*. Se planteó un criterio temporal de 10 años (2008-2018). Se seleccionaron como bases de datos para la búsqueda de información la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), el catálogo Latinoamericano de Revistas Indexadas (Latindex), el repositorio digital de El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y repositorios digitales de Universidades públicas y privadas colombianas como la Universidad Javeriana, Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica, Universidad de Antioquia y Tecnológico de Pereira.

Inicialmente, se rastrearon 67 artículos de revistas derivados de investigación, los cuales son ordenados y clasificados en una matriz (*ver anexo 1*), que posterior llevó a una selección de 31 investigaciones. Dicha discriminación se realizó de acuerdo con los siguientes parámetros, en primer lugar, el enfoque metodológico, priorizando proyectos empíricos en el paradigma cualitativo; y, en segundo lugar, se eligieron procesos investigativos relacionados con el campo de la educación y en el contexto de la educación superior.

Los antecedentes se ubicaron en tres ordenadores: sistematización de experiencias, prácticas pedagógicas, educación inclusiva y educación superior. Asimismo, todos los trabajos de investigación rastreados son propuestas de América Latina y se organizan a

¹ Así nombran los pueblos originarios lo que hoy conocemos como América y significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra que florece”.

nivel internacional, nacional y local; para este proceso de investigación es importante reconocer el pensamiento latinoamericano como propuesta emancipadora, descolonizada y desde el Sur. Otro criterio de presentación está relacionado con la organización temporal, del más antiguo (2008) al más reciente (2018).

1.1.1. Sistematización de experiencias.

Las investigaciones agrupadas en este primer descriptor ofrecen un panorama de los avances de la sistematización de experiencias como una propuesta, no sólo metodológica sino también epistemológica y teórica, que permite la construcción de saberes propios, situados y desde abajo.

Para iniciar, en Venezuela, Perdomo (2013) realizó el trabajo de investigación *Sistematización de la Experiencia: emociones, acciones y saberes del servicio comunitario ejecutado por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, que tuvo como propósito sistematizar la práctica del servicio comunitario de 15 estudiantes de dicha Universidad. Se desarrolló desde el paradigma cualitativo a través del método fenomenológico apoyado en la sistematización de experiencias. Entre los hallazgos se observa la necesidad de abordar la formación del futuro docente de educación especial como promotor social desde las emociones y el reconocimiento del compromiso ético del servicio comunitario.

También en Venezuela, Inciarte, Camacho y Casillas en su trabajo *Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas* presentado en el año 2017, expusieron que los compromisos investigativos integrados con la práctica educativa reflexiva, crítica y situada son fuente de construcción metodológica para aportar caminos en la formación de competencias docentes, y el ejercicio de profundizar sobre la experiencia le aporta a la formación del ser investigador.

Adentrándonos en México, Cervantes (2011), en su trabajo *Investigación educativa: la experiencia en el estado de Chihuahua*, expone la recuperación de las experiencias de

investigación de los académicos e instituciones superiores establecidas en la región. Mediante un estudio de investigación educativa, se obtuvo como hallazgo importante redimensionar la realización de diagnósticos que permitan conocer los requerimientos y necesidades de la actividad educativa para enfrentar con éxito la diversidad cultural y geográfica, así como la formación para la investigación

Ubicando el contexto nacional, se encuentra el trabajo de investigación *Sistematización de experiencias pedagógicas: una modalidad investigativa válida para la construcción, transformación y divulgación de saberes acerca de la relación lectoescritura y valores* elaborada por Benítez, Castro, Cruz y Rodríguez (2007²) en la Universidad de la Salle de Bogotá, que dejó vislumbrar la sistematización de experiencias como un proceso formativo, integral y transformador, que le otorga a la experiencia un papel importante para su ejecución y evidencia las relaciones estructurales entre teoría y práctica. El objetivo que sustentó la propuesta fue la producción de saberes que permitan ampliar el campo de acción y comprensión de las experiencias pedagógicas en las Instituciones Educativas.

De igual manera, Ochoa y Osorio (2011) realizaron el trabajo *La escritura en los procesos de sistematización de experiencias educativas en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá*. Esta investigación tuvo por objetivo principal el análisis del proceso de sistematización y escritura de experiencias significativas en el aula, llevado a cabo por docentes de educación básica y media en el marco de la convocatoria de pertinencia educativa del Ministerio de Educación Nacional en el año 2009. Desde esta, se llegó a la conclusión que sólo los profesores que han sido protagonistas principales de las experiencias pueden recuperarlas y socializarlas, y que un buen acompañamiento supone, asimismo, adentrarse en las experiencias de los profesores para orientarlos en su proceso de escritura.

² Las investigaciones rastreadas estuvieron ubicadas del 2008 al 2018, sin embargo, se considera pertinente incluirla debido a su relevancia en el ámbito académico y a su vez, la cercanía a este proceso de investigación.

En la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (2014), Molano expuso el trabajo de investigación *Sistematización de experiencias, un aporte para la reflexión sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipanamericana*. Su objetivo fue ubicar la sistematización de experiencias como oportunidad para comunicar y transformar las prácticas pedagógicas de la licenciatura en mención, reconociendo la importancia de la práctica pedagógica en la formación de los docentes, como escenario de reflexión constante de su quehacer y la pertinencia de la sistematización de experiencia como construcción de un “trabajo vivo”.

Continuando en Colombia, *Sistematización de la experiencia de alfabetización de adultos con el grupo nueva vida* es un trabajo de investigación presentado en el 2014 por Ruiz en la Universidad del valle en Santiago de Cali, que reconoce el ejercicio de sistematizar en tanto potencializa las habilidades de indagación, de interpretación crítica, de análisis y de escritura; que exige un compromiso personal y colectivo.

Barbosa, Barbosa y Rodríguez (2015), desarrollaron el trabajo de investigación *Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria*. Con el fin de fortalecer la sistematización de experiencias (SE) como estrategia de observación y seguimiento de un programa tecnológico de una universidad colombiana; se obtuvo como conclusión la necesidad de considerar equitativamente todas las dimensiones de la práctica educativa (personas, instrumentos, espacios, documentos y otros) para el proceso de Sistematización de Experiencias, como una condición que reta a la continua valoración, tanto de procesos como de roles educativos.

En el año 2017, Izquierdo realiza un trabajo de investigación en la Universidad Tecnológica de Pereira, *titulado Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí - mistrató, Risaralda-Colombia*. El objetivo fue comprender las dinámicas comunicativas y socioculturales que vivencia esta comunidad durante los procesos educativos, produciendo interpretaciones críticas y construcciones interculturales. Esta

investigación deja la necesidad del conocimiento de las características propias de los pueblos indígenas que no se tienen en cuenta a nivel de educación formal, el reconocimiento de la educación indígena como educación autónoma y la educación intercultural como promotora de diálogo y respeto.

En el contexto local, Cano (2009) realiza un trabajo en la Universidad de Antioquia de Medellín, titulado *Sistematización de la experiencia metodológica de la investigación: la flexibilidad curricular en el contexto de las transformaciones curriculares de los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia. 1997-2010*. Concluye que sistematizar es más que contar una historia, es ver cómo los sujetos y sus prácticas se entremezclan en una experiencia que puede ser contada desde su proceso, el cual se desarrolla en la interrelación constante con los intereses subjetivos y con los elementos externos que hacen parte de su cotidianidad o que rodean su proceso experiencial, arrojando resultados que se pueden leerse a la luz de dicha interrelación.

En conclusión, los antecedentes mencionados permiten inferir que la sistematización es más que un método, se convierte en una propuesta alternativa y política de hacer investigación y producir saber propio y “vivo”, más que contar una historia es reconocer a los sujetos y sus prácticas relacionadas con la experiencia. Como dice Ruiz (2014) el ejercicio de sistematizar potencializa las habilidades de indagación, de interpretación crítica, de análisis y de escritura. Una metodología que nos permite reconstruir y transformar. Inciarte, Camacho y Casillas (2017) plantean que el ejercicio de sistematizar la experiencia le aporta a la formación del ser investigador.

1.1.2. Prácticas pedagógicas.

Siguiendo con la búsqueda de antecedentes, se encuentran los siguientes procesos de investigación derivados del descriptor prácticas pedagógicas. En Centroamérica, específicamente en El Salvador, Muñoz-Moran desarrolló en el año 2014 una investigación desde el estudio de caso, donde se pretendió visibilizar los avances alcanzados desde las *Prácticas pedagógicas hacia la escuela inclusiva en el contexto de transición hacia la*

Universidad. Entre los hallazgos se destaca el papel de dichas prácticas en la cultura escolar, la incidencia de la participación democrática de los diferentes agentes educativos en la contextualización de los aprendizajes, la trascendencia de la reflexión pedagógica y de igual manera, la diversificación de espacios donde los maestros pueden generar lugares de intercambio de buenas prácticas pedagógicas entre docentes.

Bastiani, Cruz, Estrada y Ruiz-Montoya (2012) realizan un estudio titulado *Política educativa indígena, práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas en México*, la cual se centra en las políticas de educación bilingüe-bicultural en un contexto de educación indígena. Se haya como resultados que, aunque la propuesta de educación ha redefinido las prácticas docentes tradicionales, aún hay varias cuestiones por resolver, como la reformulación de un currículo diferenciado centrado en las habilidades lecto escriturales de las lenguas indígenas, la formación continua de los maestros y generar inercias frente a las confrontaciones sociopolíticas y sindicales.

Por otro lado, Guerrero y Rivera (2014) elaboran una investigación de corte hermenéutico en dos universidades de Pasto-Colombia, con el fin de comprender las *Prácticas docentes en la educación superior desde una mirada diversa e inclusiva*. En este estudio se problematiza sobre la práctica discursiva como primer factor para la exclusión, debido a que en los diferentes actores no se encuentra una idea clara sobre el concepto diversidad. También se cuestiona sobre los escasos espacios de participación y representatividad que se ofrece al estudiante, observando estas limitantes como consecuencia de la ausencia de una política institucional de inclusión.

De igual manera, en el contexto nacional, la investigación *Prácticas pedagógicas de maestros en formación en la atención educativa diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento por conflicto armado publicada por Torres* (2014) se planteaba como propósito principal, aproximarse a la comprensión e interpretación de las dinámicas desarrolladas por los maestros en formación. Esta investigación plantea la importancia de

des jerarquizar las prácticas de poder como perpetuador de la injusticia social en los procesos formativos.

En concordancia con los antecedentes se puede analizar tendencias, retos y desafíos. Una de las tendencias que emergen en dichos procesos de investigación, muestra recurrente la importancia que posee la reflexión sobre la práctica pedagógica (Ruiz-Montoya, et al., 2012), la necesidad del reconocimiento del contexto (Torres, 2014) y el vínculo presente y necesario entre las prácticas y otros aspectos educativos como el currículo, las políticas institucionales y educativas. Frente a los retos y desafíos, Muñoz-Moran (2014) plantea la “urgente necesidad de diversificar espacios donde los maestros pueden generar lugares de intercambio de buenas prácticas pedagógicas entre docentes” (p.20).

1.1.3. Educación inclusiva, diversidad y educación superior.

Finalmente, plasmamos las investigaciones encontradas mediante el uso del último descriptor educación inclusiva, diversidad y educación superior, el cual permitió indagar con más detalle los contextos y características poblacionales.

En primer lugar, en Argentina, Rezaval (2008) investigó a cerca de las *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*, buscando comparar iniciativas para la inclusión de la población indígena en universidades de dichos países. Mediante un estudio de caso, encontraron que la participación de los actores en la formulación de políticas públicas de las universidades depende de la habilidad de los implicados para constituirse como actores políticos organizados capaces de formular y hacer visibles sus demandas.

En la investigación *Educación Superior y diversidad cultural*, realizada por Ossola (2018), se analizaron las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión de la Universidad Nacional de Salta-Argentina. A través de la etnografía educativa, hallaron que las actividades de extensión le otorgan sentido a su profesionalización, permitiéndoles conjugar las necesidades y demandas de su pueblo con

los conocimientos académicos que adquieren en la universidad, contribuyendo así a la permanencia y graduación.

Cambiando de escenario de investigación, en Quito, Ecuador; Cordero y Cañedo (2013) realizaron una sistematización de experiencias titulada *La UMET hacia una educación inclusiva desde su propio contexto*, en la cual buscaban contribuir al proceso de profesionalización de los profesores universitarios mediante la formación en los aspectos fundamentales que caracterizan la Pedagogía de la Diversidad en la educación superior; esta investigación reconoce que la universidad debe garantizar el principio de igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta que las diferencias que impiden a determinados colectivos hacer uso de los recursos disponibles para todos los estudiantes sean compensadas con medidas que les faciliten su acceso.

Por otra parte, la investigación *Experiencia de trabajo colaborativo: formación del personal docente universitario para la diversidad* realizada por Martínez y Stiller (2014) en Costa Rica, pretendía articular acciones a nivel teórico y metodológico en la formación sobre accesibilidad del personal docente y mediante la metodología de taller, encontraron que la formación en Necesidades Educativas Especiales refuerza la calidad de la docencia universitaria, siendo el dinamismo y la creatividad de esta propuesta un proceso más hacia el logro de una universidad inclusiva que responda a la diversidad estudiantil.

Continuando con Costa Rica como escenario de investigación, Fernández, Véliz y Ruiz (2016) realizaron el trabajo *Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria*, en el cual pretendían elaborar un modelo para fomentar la cultura pedagógica inclusiva en el personal docente universitario mediante el método histórico y lógico; descubriendo que es posible alcanzar la competencia pedagógica inclusiva en los docentes universitarios cuando van adquiriendo una cultura inclusiva en su accionar diario, durante la interacción con “estudiantes discapacitados” en el proceso formativo.

Roquebert (2018) realizó la investigación *Educación intercultural bilingüe indígena en Panamá*, en la cual se pretendía estudiar el compromiso del Estado hacia los grupos indígenas que allí residen. Hallaron principalmente que el intercambio de la fuerza de trabajo y la aceptación de territorios comarcales por parte del Estado, son el principal activo de los indígenas en la negociación de la transformación de la estructura social que busca una cultura que respete la diversidad cultural y lleve al cumplimiento la Ley 88 del 22 de noviembre del 2010, “que reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de Panamá y dicta normas para la educación intercultural bilingüe”.

En el año 2002³, en México, Muñoz investigó a cerca de *La diversidad en las reformas educativas interculturales* y pretendía demostrar que los significados principales que se atribuyen a la diversidad lingüística y cultural en las reformas educativas, están relacionados con los principios transversales de interculturalidad, bilingüismo aditivo y pertinencia. Mediante un enfoque demográfico se pudo evidenciar que las deficiencias de los niveles de concreción del diseño curricular ocasionan una brecha entre los resultados académicos y actitudes con respecto a los principios de la política institucional.

En este mismo país, en el año 2014, Yupanqui, Aranda, Vásquez y Verdugo, realizaron la investigación *Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior*, con esta buscaban describir el impacto de una experiencia de intervención vinculada a la educación inclusiva y la discapacidad, desde los actores clave del proceso. Mediante una metodología mixta se halló que los profesionales docentes requieren modificaciones curriculares que les brinden una formación holística del ser humano y de su interacción con el entorno, donde adquieran herramientas concretas de trabajo al interior de las aulas para la inclusión de personas con discapacidad.

³ La investigación se aleja del rango de búsqueda estipulado 2008 – 2018, sin embargo, consideramos necesario incluirla debido a su relevancia en el ámbito académico y la cercanía a este proceso de investigación.

En el año 2016 tienen lugar en México dos investigaciones. La primera titulada *Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México* por Matthew, en la cual se pretendía esbozar el rango de concepciones de la educación intercultural; describir sus articulaciones clave; y explorar cómo se conciben, construyen y transmiten los conocimientos en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, a través de la Investigación Acción Participativa (IAP), se evidenció que los estudiantes y profesores tienen en su mayoría, una perspectiva que busca utilizar conocimientos y herramientas indígenas y occidentales juntas. Los estudiantes mencionaron la capacidad de métodos occidentales para complementar conocimientos y prácticas indígenas.

La segunda investigación *¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana*, fue realizada por Mateos, Dietz y Mendoza (2016), quienes pretendían analizar las características que tienen los nuevos egresados de la universidad y exponer sus saberes académicos y comunitarios para describir la forma en que esta institución desarrolla saberes-haceres. A través del uso del método etnográfico, hallaron que la universidad se encuentra generando en los participantes un conocimiento que supera las fronteras, no solamente disciplinarias sino también sociales, que separan el ámbito universitario del comunitario. Generando nuevos saberes, haceres y poderes contextualizados que contribuyen a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad.

En el ámbito nacional, Puerto (2014) realiza una investigación en la Universidad Javeriana de Bogotá, nombrada *Sistematización de experiencias en educación inclusiva para personas en condición de discapacidad intelectual*. Su objetivo principal era caracterizar las principales tendencias teóricas y metodológicas en desarrollo sobre experiencias de educación inclusiva para esta población, que permitió vislumbrar que al interior de los centros educativos se lleva a cabo un trabajo de reflexión y autorreflexión crítica con el fin de ir mejorando sus estrategias metodológicas y enfoques pedagógicos para brindar mejores oportunidades educativas. La metodología implementada fue la sistematización documental y los resúmenes analíticos especializados.

Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia, es un trabajo de investigación hecho por Correa, Bedoya y Agudelo (2014), realizado a través de la sistematización de experiencias y análisis documental, con el objetivo de fortalecer el enfoque de inclusión mediante la formación en atención a la diversidad de los docentes que participan en el programa de Educación Inclusiva con Calidad. Se concluye que la estrategia de acompañamiento genera en los docentes mayor seguridad para la transferencia y resignificación de las prácticas, incrementa la participación y el compromiso con la innovación.

Por otro lado, en el año 2015 Tenorio y Ramírez adelantaron el trabajo de investigación *Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial*, cuya intención fue describir el proceso educativo que viven los estudiantes que presentan discapacidad sensorial en la educación superior. Por medio de estudios de caso, pudieron encontrar que no hay coherencia entre lo exigido por la ley y la realidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que presentan discapacidad, debido a vacíos legales que dejan al arbitrio de las instituciones el llevar a cabo acciones en favor de la inclusión.

En la ciudad de Pereira para el año 2016, Atehortúa y León realizaron la investigación *Herramientas TICS para el acceso de las personas en situación de discapacidad a la educación superior*. Mediante la cual pretendían estudiar sobre las herramientas TIC y normas disponibles más utilizadas en Colombia para el acceso a la educación superior de las personas en situación de discapacidad, logrando evidenciar que hoy en día son muchas las herramientas disponibles para facilitar una inclusión a la sociedad, sin embargo, es necesario hacerla accesible a todas las personas.

Finalmente, retomando las investigaciones locales, Arboleda, Gallón, Lopera, Morales, Rivera, Urrego y Vélez (2007) investigaron *La inclusión en la educación superior un panorama develado desde las creencias y necesidades de los estudiantes con discapacidad visual y motora de la Universidad de Antioquia* con el objetivo de detectar y comunicar las necesidades y expectativas de dicho grupo poblacional, promoviendo su

participación y protagonismo en el proceso de inclusión mediante grupos de discusión, evidenciando que los estudiantes con discapacidad desconocen la importancia de su participación y esperan que sean otras personas las que lideren y promuevan dichos procesos.

En este mismo sentido, Rojas y López (2014), realizaron la investigación *La participación de personas con discapacidad en la reforma a la educación superior en Colombia*, a través de la cual pretendían analizar la participación de personas y organizaciones en situación de discapacidad de Medellín durante el proceso de reforma a la Ley 30 de 1992, mediante el paradigma crítico de tipo Investigación Acción Participante (IAP) e investigación en discapacidad, evidenciando la necesidad de cambiar la perspectiva de participación e injerencia de las “poblaciones marginales” en las esferas públicas, políticas y sociales.

Asimismo, en el año 2017, Rivera, Osuna y Rodríguez, llevaron a cabo la investigación *Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*, en la cual, a través del método de la teoría fundamentada evidenciaron la necesidad de profundizar en la materialización del proceso de sistematización como ejercicio de reflexión, retroalimentación y reaprendizaje a través de la práctica docente.

En conclusión, podemos evidenciar que mediante el uso del descriptor Educación inclusiva, diversidad y educación superior se encuentran trabajos de investigación que aluden en su mayoría a las culturas indígenas y a la formación de maestros como pilar de construcción del proceso de inclusión. Correa et al. (2014) afirman: “Concebir al docente como gestor de la transformación fue pertinente porque es el empoderado de las prácticas educativas y pedagógicas. Por eso, es un error adelantar transformaciones sin él como líder y aliado” (p.49). En este mismo sentido, puede leerse que hay una apuesta por proponer y establecer desde lo político, acuerdos que contribuyan al cumplimiento de la norma en beneficio de la diversidad.

1.2. Removiendo la tierra: entre contextos, sujetos y preguntas.

La Universidad de Antioquia se entiende como un “patrimonio científico, cultural e histórico de la comunidad antioqueña y nacional, es una institución estatal que desarrolla el servicio público de la educación superior con criterios de excelencia académica, ética y responsabilidad social” (Universidad de Antioquia, 1994, p.2). En correspondencia con sus haceres locales, regionales y nacionales, la Universidad de Antioquia, perfila un horizonte a través de su plan de desarrollo institucional con vigencia a 10 años.

Con relación a lo anterior, el plan de desarrollo actual (2017 - 2026) concibe “una universidad innovadora para la transformación de los territorios”, en atención a sus funciones sustantivas de docencia, extensión e investigación. Asimismo, comprende los enfoques participativo, diferencial y territorial necesarios para la construcción de una institución superior no solamente por la modalidad educativa, sino por otras características que la posiciona como un referente social, científico y cultural.

Estratégicamente la universidad hoy se piensa en 6 temas que intentan recoger sus características diversas y sus compromisos de transformación social agrupados de la siguiente manera:

los dos primeros temas dan cuenta de lo misional y del quehacer universitario: Formación integral del ciudadano; Ciclos de vida. Los temas tres y cuatro abordan la gobernabilidad institucional y el soporte de lo misional: Gobierno, democracia y convivencia; Gestión administrativa y del financiamiento. Los temas cinco y seis responden a los desafíos del entorno: Construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad; Gestión del ambiente y la biodiversidad. (Universidad de Antioquia, 2017, p.45)

De acuerdo con lo anterior, las intenciones y búsquedas de este proceso se aproximan a la propuesta del tema estratégico cinco, que plantea una universidad

“equitativa, inclusiva e intercultural que siembra paz con enfoque territorial e integral” (Universidad de Antioquia, 2017, p.65), y para lograrlo requiere, entre otros, “cualificar el quehacer universitario con la apertura del aprendizaje, la enseñanza, el currículo y la construcción del conocimiento a epistemologías y saberes propios de la diversidad de la comunidad universitaria” (p.65).

Una etapa de la materialización del Plan de Desarrollo Institucional, se manifiesta en el Plan de Acción Institucional (2018 -2021), organizado mediante 7 líneas estratégicas, las cuales emergen de las dinámicas institucionales, locales y regionales. En concordancia con los intereses del proceso de investigación, retomamos la línea de acción cuatro, denominada “Buen vivir en la comunidad universitaria” la cual busca direccionar la institución hacia el desarrollo integral de sus miembros desde la humanización y dignificación de la vida, la convivencia, la armonía institucional y la relación de los sujetos con su territorio. Para la Universidad de Antioquia el Buen Vivir se entiende como:

una alternativa para la idea del desarrollo. Es un concepto de bienestar colectivo que surge por un lado del discurso postcolonial, crítico al desarrollo, y por otro lado de las cosmovisiones de los pueblos originarios andinos. El Buen Vivir (o Vivir Bien) es una visión ética de una vida digna, siempre vinculada al contexto, cuyo valor fundamental es el respeto por la vida y la naturaleza. (...) También en el núcleo del Buen Vivir están los derechos de las comunidades a vivir según su modo tradicional.

El intelectual decolonial argentino Walter Mignolo habla de las posibilidades pluriversales de identidades locales y comunitarias de vivir en armonía en vez de en un estado de competencia. A diferencia del desarrollismo que tiene como fin cambiar las realidades de los demás, se trata de la coexistencia de varios mundos. (Käkönen, 2011, citado por Universidad de Antioquia, 2017, p.78)

De acuerdo con lo anterior, la Universidad de Antioquia camina hacia la configuración de un escenario intercultural, equitativo, plural, plurilingüe, diverso e inclusivo a través de la implementación de pedagogías del Buen Vivir, atendiendo al compromiso nacional que adquieren las instituciones de educación superior desde los Lineamientos de Educación Inclusiva.

En concordancia, en el 2013, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propone los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva, realizando un acercamiento histórico y conceptual, argumentando que la educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (...) tiene como objetivo central examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema. En educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo el que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil. (p.10)

Asimismo, se plantea el reconocimiento de la educación superior inclusiva en el contexto colombiano, proponiendo que es una “estrategia central para la inclusión social” (p.10). Siguiendo la proposición anterior, los lineamientos en el capítulo tres, exponen cinco acciones orientadas a los procesos: académicos, investigativos, culturales, administrativos y profesoriales. Resulta relevante comprender que los lineamientos separan el actor docente de los procesos académicos, y plantea acciones específicas frente a esta figura, adjetivándolo como un profesor inclusivo. Asigna a esta figura los retos enfocados al “desarrollo activo del currículo; (...) la valoración de la diversidad; (...) la inclusión de apoyos de material didáctico y la capacidad de autoreflexionar de sus prácticas y transformarlas” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.53).

Por otro lado, expone los denominados “grupos priorizados”, quienes por “razones históricas y políticas, son representativos de las falencias que tiene el sistema de educación superior para facilitar su acceso, permanencia y graduación” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.41). Estos colectivos se refieren a personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales, grupos étnicos, población

víctima del conflicto, población desmovilizada en proceso de reintegración, población habitante de frontera y diversidades sexuales. Con el fin de apoyar las Instituciones de Educación Superior, los lineamientos plantean frente a los grupos priorizados cinco retos que en general aluden a los procesos académicos inclusivos, la interdisciplinariedad, la flexibilización pedagógica, la producción de conocimiento y la evaluación formativa, flexible y participativa.

Hasta aquí se ha expuesto el contexto institucional y nacional; el primero busca proyectar la Universidad de Antioquia como incluyente, plural, innovadora, con enfoque participativo, diferencial y territorial, una universidad que procura reconocer los saberes, epistemes y conocimientos emergentes de la diversidad de la comunidad universitaria, intentando construirse desde el Buen Vivir; el segundo permite identificar un contexto nacional que busca culturas, prácticas y políticas inclusivas a través del reconocimiento de las diversidades que habitan los escenarios universitarios. Ambos contextos manifiestan de maneras explícitas la responsabilidad del docente y a su vez la necesidad de resignificar las experiencias y prácticas que surgen de su cotidianidad.

Teniendo en cuenta la importancia del docente en la configuración de una educación inclusiva, vale la pena reconocer las comprensiones que tienen la Universidad de Antioquia y los Lineamientos de Educación Superior sobre dicho actor. Para el estatuto general (Universidad de Antioquia, 1994), el profesor del Alma Máter se caracteriza por ser un “elemento dinámico para la formación integral de los estudiantes (...) comprometido con la solución de los problemas sociales que coadyuva, dentro de la autonomía universitaria, a la prestación de un servicio público, cultural, inherente a la finalidad social del Estado” (p.27). Por otro lado, los lineamientos sugieren que el profesor es “aquel que tiene la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad.” (Ministerio Educación Nacional, 2013, p.53).

El profesor universitario es concebido como un investigador, no solo por la producción de conocimiento científico respecto a su campo disciplinar, sino también frente

a la construcción de saber pedagógico de su praxis cotidiana (Arteaga, 2009). El profesor universitario, también adjetivado como un ser plural, que se encarga de germinar la palabra, de reflexionar y es uno de los actores centrales en el proceso de la educación superior inclusiva. Teniendo en cuenta esto, se reconoce el potencial del docente para configurar la educación inclusiva en clave de prácticas, culturas y políticas.

Resaltando la importancia de este actor, se hace necesario recuperar experiencias docentes en clave de inclusión, constituyéndose como un insumo para la co-creación de una política institucional inclusiva e intercultural, que redunde en una cultura que reconozca la diversidad epistémica, cultural y lingüística.

De acuerdo con lo anterior, y reconociendo una trayectoria de formación en la licenciatura en educación especial, programa de la Universidad de Antioquia, que históricamente ha promovido y acompañado los procesos institucionales de inclusión y reconocimiento a la diversidad, hemos evidenciado que existen unas prácticas docentes que están en coherencia con la apuesta universitaria por la inclusión, la interculturalidad, la equidad, y que a su vez resultan ser constitutivas y constituyentes del Buen Vivir. Sin embargo, estas prácticas resultan ser poco conocidas y no trasciende a las vivencias mismas de los actores involucrados. De esta manera resulta limitado el reconocimiento en los contextos universitarios que se encargan de construir conocimiento y de difundir el saber que desde dichas experiencias se crea, se configura y se vive.

1.2.1. Preguntas semillas.

¿Cómo son las experiencias del docente que se articulan a la apuesta universitaria por la educación inclusiva y la interculturalidad?

¿Cómo la experiencia del docente puede contribuir a la configuración de orientaciones para la educación inclusiva e intercultural en la Universidad?

¿Cómo la sistematización de experiencias permite la construcción de saberes propios, locales, situados, *desde abajo*, en coherencia con la apuesta universitaria por la inclusión y la interculturalidad?

1.3. Luz para crecer y transformar: Objetivos.

1.3.1. Objetivo general.

Reflexionar los procesos de educación inclusiva e intercultural en la Universidad de Antioquia desde la experiencia de docentes como propuesta alternativa y situada.

1.3.2. Objetivos Específicos.

- Reconstruir las experiencias del docente que se articulan a la apuesta universitaria por la educación inclusiva y la interculturalidad.
- Analizar críticamente la experiencia del docente y su contribución a la educación superior inclusiva e intercultural.
- Visibilizar la sistematización de experiencias como posibilidad de construcción de saberes propios y su articulación con la apuesta universitaria por la inclusión y la interculturalidad.

1.4. Sembradores y Sembradoras.

1.4.1. Sembradores en formación.

Antes de continuar, quisiéramos mediante una breve descripción otorgar una noción o imagen de nosotros mismos como autores de este caminar, a quienes se acerquen a esta lectura, que expone nuestros pensamientos y sentimientos más íntimos de lo que ha sido

nuestra transformación durante este cultivo de conocimientos en el proceso de investigación.

Cristian Clavijo, soy estudiante de la UdeA, maestro en formación. Los intereses que me llevaron a soñarme este proyecto fue aprender del que enseña aprendiendo, con profes cercanos y a los que conocimos en el caminar, sentir cercanos autores que leíamos y de alguna forma atesorar como propio los aprendizajes y reflexiones que se construyeron entre todos y para todos.

Maria Cristina Pérez Román, soy maestra en formación de la Universidad de Antioquia y sembradora de este proyecto de sistematización de experiencias que me permitió caminar en la riqueza de los saberes otros para desaprender, desacomodarme y construirme; germinando constantemente como un ser en transformación.

Sara Echeverri, soy maestra en formación de la Licenciatura en Educación Especial, me intereso por el aprendizaje y ser partícipe de encuentros que posibilitan las relaciones con el otro desde el reconocimiento de la existencia como ser, como un ser que camina conmigo el mundo; me habita constantemente un sentimiento de pregunta por todo lo que me rodea.

1.4.2 Docentes sembradores.

Wilmar Babativa Bejarano, me nombro Vida durante en este proceso, soy docente, tiflólogo, esposo y padre. Me gusta llamarme vida porque considero que desde mi cotidianidad y con el acto amoroso de acompañar al otro a formarse, transmito vitalidad. Considero, que es necesaria la comprensión, la escucha, el ser empático; siendo estas acciones cotidianas centrales en el proceso de enseñar. Lo que he logrado construir como docente de educación superior y mi rol como tiflólogo en el hospital San Vicente Fundación, es un cultivo. Anhele seguir caracterizándome por mi identidad y prácticas pedagógicas, y desde allí poder seguir transmitiendo Vida a las otras personas.

Elizabeth Ortega, me identifico como sembradora y mujer naciente, soy una Educadora Especial y formadora de maestros, quiero ser reconocida como sembradora en todos los espacios que habitó; en este momento de la vida, ando en unos despertares, de aquí en adelante invito muchas cosas a nacer en mi vida y amanecer muchas otras. La mujer naciente pertenece a la gran familia de UdeA Diversa, aprendiente de una lengua ancestral amazónica. Desde la amorosidad de mis palabras, acompaño y participo de este proceso de siembra.

Mariela Rodríguez, decido nombrarme GaiaMar durante este proceso. Gaia, es el nombre de mi hija y de la madre tierra, y Mar, porque es la primera parte de mi nombre. Me caracterizo por ser una persona que aprendo y desaprendo todos los días. He sido maestra de primera infancia, personas con discapacidad y docentes en formación.

María Victoria Alzate, me identifico como Sembradora durante este proceso; sembradora de nuevas acciones, pensamientos, saberes y conocimientos. Soy profesora de química en el instituto de química de la Universidad de Antioquia. Soy apasionada por la enseñanza y pienso que la formación le ayuda a los “muchachos de la Universidad” a apropiarse del conocimiento con sentido social y crítico. Considero que la universidad está en unos momentos críticos donde es necesario la conexión con otros colegas, que todos se pongan en la mira de sembrar más, y disfrutar las semillas viejas, los profes viejos y mezclarlos con semillas nuevas, para construir humanismo y contribuir a este país para que pueda estar en paz.

El profesor hormiga, Juan Manuel Sandoval. Enseño y aprendo de una persona con discapacidad que busca prepararse para ingresar a la Universidad de Antioquia, soy profesor de la Facultad de Artes, descubrí mi propósito de enseñar en el encuentro de personas con talentos y discapacidad, considero que en ese ámbito he encontrado los desafíos más grandes para mi profesión en la enseñanza.

1.5. Terreno labrado, tierra arada: Justificación.

En la actualidad, las formas de vida se han constituido desde unos intereses academicistas, económicos, que inferiorizan la producción de saberes comunitarios, propios, ancestrales, situados; asimismo, el agotamiento de las lógicas eurocéntricas reafirma las maneras otras de deconstruir y construir el conocimiento, es allí donde la sistematización de experiencias, se convierte en una insurgencia epistémica y política para el contexto latinoamericano.

La sistematización de experiencias es un ejercicio legítimo de investigación que es aplicable a los contextos de educación institucionalizados o en otros procesos de educación popular y comunitaria. En esta se encuentra una opción para visibilizar los procesos de Educación Inclusiva y Educación Intercultural y llevar procesos de investigación en el contexto de la Universidad de Antioquia sede Medellín. Desde la sistematización de experiencias se reconocerá las reflexiones de fondo que el actor docente lleva a cabo de los procesos educativos con relación con el reconocimiento de la diversidad.

Nuestro proceso de investigación permitirá la creación de escenarios de construcción de saberes “desde abajo” en donde la voz de la experiencia de los docentes será la que guíe la construcción de todo este proceso, la identificación de estas experiencias aparte de visibilizar el trabajo que vienen haciendo las docentes en pro de la diversidad y la interculturalidad en los diferentes espacios de formación y que no han sido reconocidos, permitirán la formación entre pares, y el enriquecimiento de los insumos que aportarán a la apuesta universitaria.

Además, le proporcionará a la Universidad de Antioquia insumos contruidos desde y para la universidad y su comunidad, aportando a la materialización de los retos que se proponen en el ámbito de la inclusión como institución de educación superior y garantizando que estén en sintonía con las características históricas, contextuales, culturales y temporales, generando un conocimiento situado en lo que hasta hoy ha enriquecido y le ha permitido configurarse como Alma Máter.

1.6. Primeras Germinaciones.

El camino de la Sistematización de Experiencias no ha sido fácil ni de un sólo trayecto. Inicialmente, tratamos de acercarnos a la Sistematización desde nuestras pocas nociones o conocimientos de la investigación tradicional; sin embargo, perdidos en el camino por intentar juntar dos formas de investigar con tantas distancias, recurrimos a una guía, la docente Luz Bibiana Marín Flórez, Trabajadora Social; quien, con su experiencia en esta forma de investigar, nos orientó para planear y desarrollar la metodología como lo propone la Sistematización.

Para este sembrado, iniciamos con la búsqueda de las semillas que nos permitieron los presentes frutos. En un principio, pretendíamos realizar este proceso de investigación con una mal llamada “muestra” de 10 docentes de dos facultades de la Universidad de Antioquia; la Facultad de Educación y la Facultad de Ciencias Exactas por su afinidad con procesos de Educación Inclusiva y Educación Intercultural. Sin embargo, en este trasegar, desacomodo y recorrido de otras maneras de hacer investigación, comprendimos que los docentes no eran simplemente la “muestra” de dónde extraeríamos información, por el contrario, eran los docentes autores y participantes de este proceso, y como autores, tenían que tener incondicionalmente el deseo de iniciar este camino; por lo cual, realizamos tres tipos de convocatoria, la primera de manera abierta, mediante una ficha de publicidad expuesta de manera pública en lugares estratégicos del campus.



Fotografía tomada por Cristian Clavijo, Universidad de Antioquia, agosto 31 del 2019.

El objetivo de esta era invitar a profesores de la Universidad de Antioquia que desearan reflexionar sobre su práctica docente en torno a la Educación Inclusiva y Educación Intercultural. La segunda la realizamos por medio de correo electrónico a docentes que hubiesen participado del diplomado Acompañamiento para la Permanencia, del programa Permanencia con Equidad de la Universidad, y finalmente, de una manera más puntual, hicimos una tercera invitación por medio de una carta dirigida a profesores de la Licenciatura en Educación Especial a quienes habíamos identificado durante nuestra trayectoria de formación como inquietos por la implementación de diferentes formas de enseñanza.

Después de la convocatoria, invitamos a las personas interesadas a un primer encuentro, realizado en dos jornadas (mañana y tarde) para acogernos a las distintas

temporalidades y compromisos de ellas, en este taller se presenta el proyecto y los pasos de Oscar Jara (2011) que guiarán el plan de sistematización. Para este primer encuentro tuvimos una asistencia de 14 docentes, sin embargo, aunque todos expresaron sus deseos de participar, finalmente 9 docentes desistieron por diferentes motivos, entre los cuales se encuentra, falta de tiempo para dedicarse a la sistematización de su experiencia, lo que está relacionado con la carga de responsabilidades que laboralmente es delegada y asumida por los docentes. En este sentido, los cinco docentes participantes presentados anteriormente son quienes logran finalizar el proceso.



Fotografía tomada por Cristina Pérez, Universidad de Antioquia, septiembre 09 del 2019.

Como lo mencionamos anteriormente, el camino que iniciamos anhelando la sistematización de experiencias, tal vez, no era el indicado; esto trayendo a colación las maneras de hacer investigación aprendidas en nuestra formación como maestros y la intención de asumir la responsabilidad de realizar un proyecto de investigación que cumpliera con los estándares de la Facultad de Educación; emprendimos este recorrido con la elaboración de un anteproyecto al estilo tradicional, poco relacionado con la sistematización; sin embargo, este distanciamiento sólo lo vimos evidente luego de la asesoría con la ya mencionada profesora Luz Bibiana Marín Flórez; con quien aprendimos que nuestro papel en la sistematización de experiencias era ser “puente” de los docentes

para que reflexionaran en torno a su experiencia mediante la construcción conjunta. Estos aprendizajes nos implicaron deconstruirnos y desaprender las otras maneras de investigar ya interiorizadas, aquí la teoría no era nuestro punto de partida sino de llegada, tampoco realizamos un rastreo “casa afuera” desde investigaciones de otros contextos sino “casa adentro” desde la experiencia de cada cocreador.

Por esto, nuestro anteproyecto y antecedentes de investigación pasaron a un segundo plano y nos vimos en la necesidad y urgencia de invitar a los docentes deseosos de sistematizar su práctica docente en torno a la Educación Inclusiva y Educación Intercultural a emprender este camino sin construir, el camino de la incertidumbre como forma de aprendizaje y de posibilidad de cultivo de saberes.

Todo el proceso de investigación trazado y recorrido fue construido por cada una de las voces participantes de esta sistematización, quienes, pese a las dificultades de tiempo, que evidenciamos que es común en los docentes porque tienen un tiempo limitado para participar de procesos que los motive a reflexionar y re-crear su accionar docente, se esforzaron y comprometieron con el cumplimiento de su deseo de reflexionar en torno a su práctica docente y transformarla.

2. SEGUNDO PASO: PREGUNTAS INICIALES.

Muchas veces pensar la inclusión y la interculturalidad se refiere más a un asunto de discurso, pero realmente seguimos encasillados en una práctica autoritaria de segregación y excluyente. ¿Realmente en esa forma de mediar mi relación a través de los contenidos, si hay una propuesta de educación inclusiva e intercultural? ¿cuántas mujeres escriben los textos que yo sugiero leer a mis estudiantes? ¿las relaciones siguen estando atravesadas por los contenidos que están en una relación tal vez panóptica? ¿cuáles son las unidades académicas que se proponen? ¿cuáles son los textos?, si hay invitado ¿cuál es el invitado?, ¿realmente somos inclusivos e interculturales? ¿a nosotros nos está atravesando la diversidad epistémica?

Elizabeth Ortega, 28 de octubre del 2019.

En el segundo paso; *preguntas iniciales*, exponemos el desarrollo de los tres primeros talleres mediante los cuales emerge la consolidación del plan de sistematización y se elige la experiencia y práctica docente a sistematizar por cada uno de los sembradores y sembradoras.

Los talleres que acompañaron esta ocasión responden a las preguntas iniciales ¿para qué queremos sistematizar?, esta pregunta permitió que se tuviera la claridad del impacto que tiene realizar la sistematización de experiencias; ¿qué experiencia vamos a sistematizar? con ellos se hizo la elección de la experiencia, delimitación del tiempo y el espacio; ¿qué aspectos centrales de la experiencia nos interesa sistematizar? aunque ya se tenía un objetivo y un objeto por sistematizar, era necesario precisar la práctica y así poder evitar la dispersión; al resolver esta pregunta hicimos el tallo que le brinda fortaleza al plan de sistematización, debido a que, esta permitió marcar un hilo conductor que atravesó toda la experiencia; ¿Que insumos tenemos para documentar la experiencia?, se precisó si los docentes contaban con fotografías, diarios de campo, microcurrículos, videos, o cualquier otro material que lograra ayudar a evocar los recuerdos sobre esa experiencia en particular; ¿qué técnicas o instrumentos usaremos para la sistematización? en este momento se definió si se hacían entrevistas individuales, grupos focales o relatos colectivos, y por último ¿qué formato se utilizará para la escritura de la experiencia?, los docentes decidieron cómo querían escribir su experiencia, teniendo en cuenta diferentes formatos: cuentos, narrativas, historias.

Durante todo el proceso consideramos la importancia de guiarlo mediante talleres con diferentes finalidades, así es como, Alfredo Ghiso (1999), nos habla que el taller como técnica de investigación en procesos interactivos permite,

El Taller, es entonces, un esfuerzo por conseguir intencionalmente construcciones conceptuales y cambios en los sujetos y en sus prácticas. Esta intencionalidad puede estar expresa en fines donde lo que se busca esta expresado en forma de ideales,

Utopías posibles; en objetivos donde se formulan los puntos de llegada de una manera cuantificable, medible; en propósitos donde afloran la subjetividad, los deseos y las emociones: en aspiraciones donde lo previsto es enraizado en las emociones elementales y se expresa como la direccionalidad del proceso de investigación. Estos fines no son fijos, inflexibles, eternos y externos al dispositivo. Son a nuestro entender: direccionalidades. Propósitos o aspiraciones que se fijan a partir de una interacción contextualizada y adecuada a la diversidad y heterogeneidad de personas, culturas, historias, niveles de desarrollo alcanzados por los sujetos - investigador / involucrados. Por ello los fines son flexibles, mutables y perfectibles. (p.149)

Inicialmente este momento estuvo dirigido en dos talleres, pero por dinámicas que viven los docentes en su vida profesional y laboral, estos talleres debieron darse en cuatro encuentros, y en diferentes horarios, unos en la mañana y otros en la tarde-noche, dividiendo el grupo de la siguiente manera: una docente en la mañana y cuatro docentes en la noche, y así continuar con la construcción de la sistematización de experiencias.

En el primer taller, para dar inicio a todo el plan de sistematización, se invitó a los docentes sembradores a la escritura de una carta a esa persona que fueron en el primer día de su ejercicio como docente, para luego intercambiarlas, leerlas y reflexionar en torno a ellas; así es como se comenzó el primer tejido de experiencias que los docentes sembradores habían vivido, no necesariamente la experiencia que iban a sistematizar, sino esa que los vinculaba: la docencia (*Ver anexo 2*). El objetivo principal de este ejercicio fue vislumbrar qué de la práctica docente se podía resaltar en cada una de las cartas que los docentes compartieron (metodología, currículo, didáctica) y así convertirse en la base para comenzar a responder las preguntas iniciales del plan de sistematización de experiencias. Allí se logró ver las fuertes relaciones que existían entre los docentes, la existencia de una pregunta por el otro, ese otro que aprende, pero que también enseña. Finalmente se comparte y firma el consentimiento informado. (*Ver anexo 3*)

El segundo taller se dividió en tres encuentros que tenían como intención terminar de responder todas las preguntas que acompañan este momento y, asimismo, presentar claridad en torno a las características de la experiencia; las cuales relacionamos con las fases lunares, teniendo en cuenta que estas son indispensables para una buena siembra y cosecha.

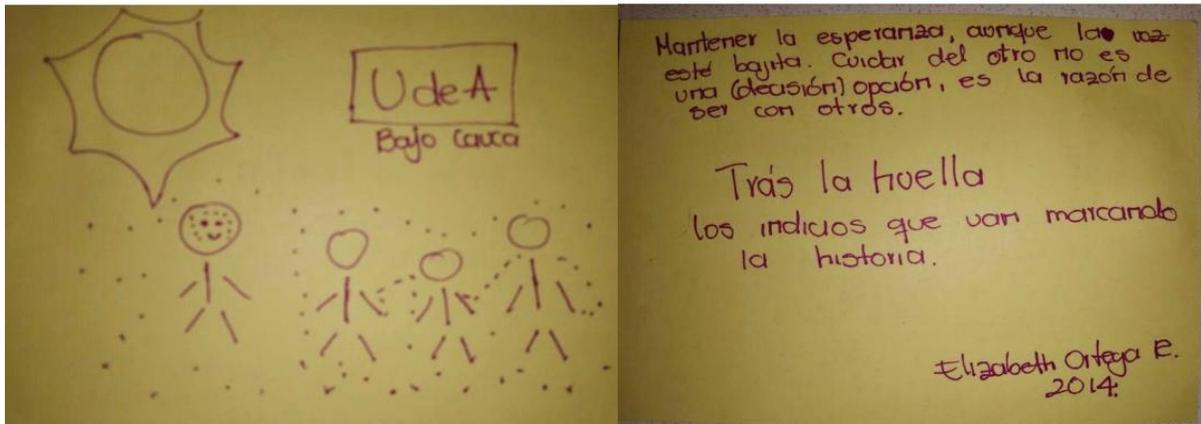
En el primer encuentro asistieron tres docentes sembradores que reflexionaron en torno a la pregunta ¿qué de la práctica docente se quiere sistematizar?, poniendo en tensión la relación pedagógica entre docente-estudiante, que trasciende a las acciones en un aula de clase y que puede estar relacionada con el cuidado del otro, el acompañamiento y otros asuntos contemplados en la Educación Inclusiva y Educación Intercultural que no necesariamente hacen parte de un contenido o plan formal de la institucionalidad.

En el segundo encuentro con otros dos docentes sembradores, se comienza con la misma dinámica y se entrega la bitácora viajera, en la que cada uno podrá ubicar allí las reflexiones que en los encuentros no se dicen o no están atravesadas por la palabra como sentimientos y emociones que suscitan en el encuentro vivenciado (*ver anexo 4*). Karina Comas y Kevin Morawichi (2018) expresan que: “el diario viajero o bitácora, posibilita la libertad para escribir, el estar habilitados para hacer jugar las sensaciones. La palabra cargada de mundo antes que la “palabrería”, y su puesta en relación con las proposiciones conceptuales desde esa significatividad existencial” (p.7). Después, dando continuidad al ejercicio, se le pide a los docentes que realicen una postal dirigida a ese docente que fueron antes de vivir la experiencia, esto para responder la pregunta central ¿qué de la práctica docente se quiere sistematizar?, el momento fue bello, todos los docentes desde la experiencia que habían logrado pensar, mencionaron ciertas prácticas en común y una de ellas fue curiosamente similar a aquella descrita por los participantes del primer encuentro, y es justamente la práctica docente direccionada a la pregunta por el otro, la importancia de dejar huella en él, a su cuidado pero no asistencial, al acompañamiento; aunque se lograba ver la relación tan marcada entre los docentes de este y el primer encuentro, estos últimos expresaron la dificultad de ponerle un nombre o encasillarlo en una categoría, por tanto es algo que se dejó en construcción.

En el tercer encuentro la docente participante hace la postal a su yo del pasado, y ella decidió decirle a esa docente que ya había cambiado, se había transformado y que ahora pensaba en el otro, en su estudiante, en cómo aprende, en los contenidos, en el lenguaje de los contenidos, aprendió a leer al otro reconociéndolo; así es como ella plasma su idea de querer sistematizar la experiencia con relación a la lectura del otro; su acompañamiento, aunque allí tampoco lo encasilla en una categoría.

Cabe resaltar que después de que se terminaba el ejercicio sobre la práctica docente, en cada uno de los encuentros se hizo énfasis en las fases lunares, siendo ellas la metáfora con la que relacionamos las características que tiene la experiencia, (*ver anexo 5*) y en clave de esto se creó el puente para pasar al tercer momento de la sistematización que es la reconstrucción de la experiencia. Las fases lunares fueron clave en todo el proceso de la cosecha; la luna nueva es una luna invisible, la luz del sol la opaca completamente, en este momento la experiencia se refiere al contexto y la situación inicial, antes de vivir la experiencia. La luna creciente tiene la mitad visible indicando que estamos en la mitad del camino, allí es donde ocurren los momentos más significativos que marcan el caminar. La luna llena está totalmente visible, en la experiencia es la situación final, es cosechar los beneficios, resultados y frutos. Por último, en la luna menguante; la mitad de ella está visible, desde la experiencia se habla de las reflexiones y las lecciones aprendidas. En este ejercicio cada uno de los docentes lograba comprender lo que se quería transmitir, fue muy enriquecedor que cada uno empezara todo el caminar a través de metáfora.

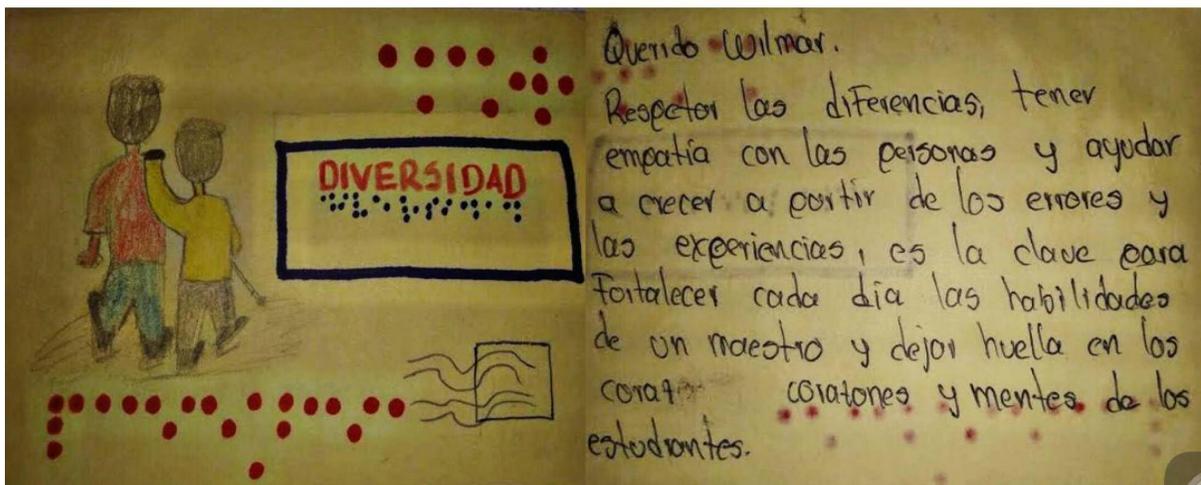
Postales



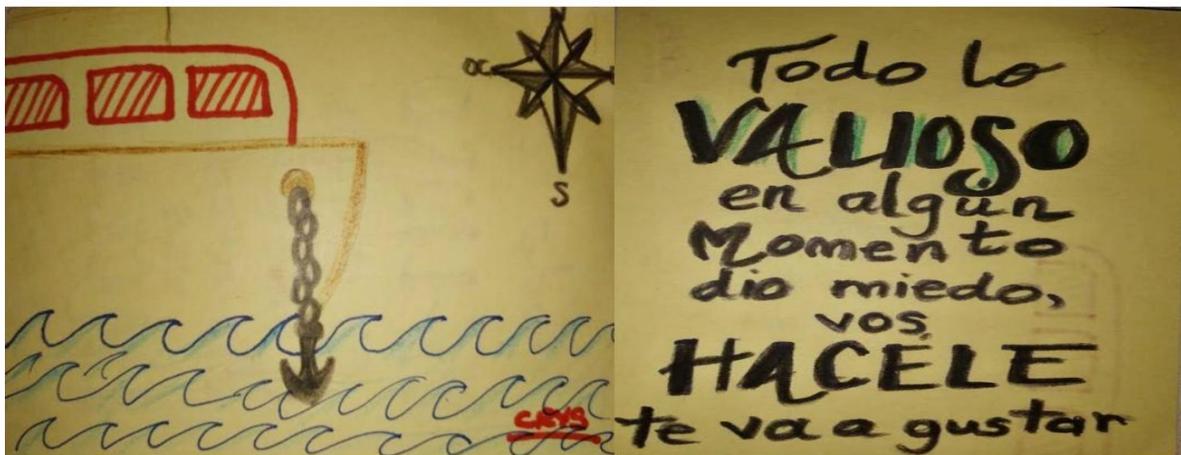
Fotografía tomada por Sara Echeverri, Universidad de Antioquia, octubre 26 del 2019.



Fotografía tomada por Sara Echeverri, Universidad de Antioquia, octubre 26 del 2019.



Fotografía tomada por Sara Echeverri, Universidad de Antioquia, octubre 26 del 2019.



Fotografía tomada por Sara Echeverri, Universidad de Antioquia, octubre 26 del 2019.

3. TERCER PASO: RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO VIVIDO.

En esa práctica hago un pregunta permanente por mí, yo quien he sido, soy grieta, soy oscura, brillante, soy bruja, ecuánime, otras veces cercana, yo me pienso en esa práctica docente no desde la perfección sino la imperfección, por lo humano, la pienso en encuentros y desencuentros, yo no soy el ideal, ni quiero ponerme en esas, yo soy una profesora también de los malestares, de lo que no sé, de las sin respuestas, de no querer hablar, de no querer ir, de abandonarme, de llegar a la puerta y despedirme de mi otra Mariela, de tener que decir qué es lo que he hecho... ¡ven yo me ubico!, de los pesimismos también, de llegar como la babosa a mi casa, de conmovirme y llenarme de alegría con cosas, o sea, no es un caminar plano, lineal, carente de tropiezos y esa es una práctica sobre la que hay que hablar.

Mariela Rodríguez, 26 de octubre del 2019.

Posterior a la construcción del plan de sistematización y la realización de los talleres orientados a las preguntas iniciales, se comenzó con la recuperación del proceso vivido, aquí expondremos los talleres mediante los cuales cada sembrador y sembradora revivió el antes, durante y después de cada una de sus experiencias.

En el plan de sistematización, se realizó el acuerdo sobre continuar con la reconstrucción de las experiencias de forma individual, teniendo en consideración los tiempos diversos, las ocupaciones de los docentes y las experiencias singulares; esta decisión metodológica permitió que la recuperación del proceso vivido, se posibilite desde los ritmos y tiempos de cada uno de los participantes.

En este momento, se lograron realizar diferentes técnicas interactivas que han sido plateadas desde la investigación social cualitativa. García, González, Quiroz y Velásquez (2001)

las Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa reconocen como marcos de referencia y de orientación los intereses de ubicar, orientar e interpretar; de emancipar y liberar y de deconstruir y resignificar, los cuales marcan una identidad, una intencionalidad, una postura frente a la investigación, al conocimiento, y a los sujetos participantes de la investigación; a partir de estos intereses las técnicas interactivas promueven procesos que buscan el cambio y la resignificación de las prácticas sociales así como el reconocimiento de los sujetos. (p.32)

Estas técnicas no son recetarios que puedan seguirse de una manera mecánica, sino que por el contrario se debe de tener un sustento teórico y metodológico que permita saber cuáles son sus intenciones, en ellas se promueve la integración del grupo, la confianza, empatía, el trabajo creador, la revitalización de la memoria, la conciencia del cuerpo. Dentro de ellas existen diferentes tipos de técnicas, una de ellas son las histórico-narrativas, las descriptivas y las analíticas, quienes acompañan este proceso de sistematización

Las histórico analíticas son en particular las pretenden rescatar la experiencia de los sujetos, y la recuperación de procesos, hechos y acontecimientos que se dieron en el pasado, pero que cobran vida en el presente y que posiblemente tienen gran incidencia en el futuro, todo esto se analiza teniendo en cuenta en contexto en el que se desarrollaron .

García, González, Quiroz y Velásquez (2001):

estás técnicas buscan que los sujetos construyan sus propias narrativas y representaciones, potenciar “la memoria colectiva que se alimenta y pervive en las tradiciones orales, lúdicas y estéticas, los recuerdos individuales, en los archivos de baúl, en el territorio, en los objetos, en las fotografías y en el propio cuerpo; se activa y actualiza en las bregas de la vida cotidiana. En este sentido, posibilitan evocar momentos significativos y la recuperación de la memoria individual y colectiva; buscando interpretar y comprender lo que se dio, descubriendo articulaciones, relaciones, sentidos. (p.65)

Las analíticas llevan a los sujetos a que puedan reflexionar sobre los problemas sociales, su propia vida y la realidad que habitan, en ella se establecen relaciones que permiten la comprensión de situaciones reales de la sociedad y de la vida.

Al utilizar estas técnicas, se busca un acercamiento a la realidad de los sujetos, a que ellos realicen análisis más profundos y dinámicos de ella, estableciendo conexiones encontrando contradicciones entre los diferentes aspectos que componen esa realidad. El análisis parte de lo expresado y lo dado en la técnica misma; desde lo que allí se generó, busca poner en común formas pensar, sentir, relacionar, creer sobre lo que se dio en el desarrollo de la técnica y su propia vivencia. García, González, Quiroz y Velásquez. (p.66)

Asimismo ellos plantean, las descriptivas, que parten del dibujo, la pintura, la escritura, la fotografía, en donde los sujetos plasman situaciones, hechos, momentos, en donde se permite visibilizar las diferentes comprensiones y percepciones que tienen los sujetos de ellos, en ellas las personas pueden expresar el mundo como lo ven.

Las técnicas descriptivas tienen tres niveles de comprensión: inicialmente hay una pregunta por el “qué”: lo cual interroga el qué se ve, qué piensan, qué sienten, qué hacen, qué ocurrió; el segundo alude a la explicación o comprensión de eso que ya se “reportó”, a sus causas, relaciones y al “por qué” y el tercer nivel se ocupa del

“cómo”, cómo sienten eso expresado, cómo lo viven, cómo lo interpretan. Este tipo de técnicas, por un lado posibilitan indagar, generar información y recrear mentalmente los procesos en los que los sujetos se encuentran inmersos y por otro, permiten dar cuenta y explicar los componentes existentes en sus realidades. (p.64)

En el tercer paso de la sistematización de experiencias; la recuperación del proceso vivido, se buscó reconstruir históricamente la experiencia que los docentes anteriormente delimitaron con relación a la Educación Inclusiva y la Educación Intercultural en la Universidad de Antioquia, esto se realizó a partir de tres momentos. También, los docentes determinaron el estilo narrativo que emplearon para realizar la sistematización. Sobre esto, se construyeron guías (*ver anexo 6, 7 y 8*) que sirvieron como insumo para orientar la reconstrucción de cada momento de la experiencia. A continuación, se describen los talleres realizados en cada momento.



Fotografía tomada de nexo cielo tierra, 16 de junio del 2020.

<https://nexocielotierra.blogspot.com/2015/02/las-cuatro-fases-lunares-parte-3.html>

En luna nueva, se partió de situaciones que antecedieron a la experiencia, aquí se vio necesario reactivar la memoria alrededor de los espacios donde sucedieron los hechos. En este momento, se realizó un taller que tenía como objetivo indagar por el antes de la experiencia, describiendo los lugares, los actores y las acciones que la desencadenaron. El

taller fue realizado de manera grupal, se utilizó la técnica histórico-narrativa del fotolenguaje. García, González, Quiroz y Velásquez (2001), mencionan que,

La fotografía facilita la recuperación de la memoria, el evocar recuerdos, momentos y espacios significativos, es así como esta técnica posibilita textualizar la significación de los espacios en donde transcurre la cotidianidad de los sujetos, sus experiencias y vivencias, involucrando también lo discursivo con el propósito de poner a circular dentro del grupo la forma en que cada participante conoce, reconoce y se apropia de los espacios, aprehendiendo su realidad. (p.74)

Con esto en mente, se invita a los docentes cocreadores con preguntas orientadoras, a suscitar insumos para generar una narrativa alrededor del antes de su experiencia, indagando y reconociendo los sentidos y significados que tienen los lugares, los actores y las acciones en el proceso vivido. (*Ver anexo 6*)

De igual manera, se realizó la aplicación de una técnica interactiva descriptiva, una cartografía corporal, la cual posibilita que los participantes puedan expresar y narrar a partir de las partes de su propio cuerpo, historias, vivencias, y experiencias.

Se recomienda que esta técnica no sea utilizada sino hasta que el grupo haya alcanzado un nivel de confianza que le permita compartir y hablar libremente de su experiencia. El cuerpo humano es como una cartografía viviente, en él, hay marcas, símbolos y formas que dicen de nosotros; por ejemplo: los accesorios que llevamos, nuestra forma de vestir, las cicatrices que tenemos, cada parte de nuestro cuerpo (las manos, los pies, los ojos) cada una de ellas y de los elementos que lo componen tienen una historia y una vivencia que contar, algún sentido por descifrar. García, González, Quiroz y Velásquez. (p.90)

Con la aplicación de esta técnica se buscó que los docentes reconocieran el estado inicial de las situaciones que desencadenaron la experiencia. En esta parte se indagó por las prácticas que invitaron al desacomodo, a expresar y narrar a partir de las marcas, las

estéticas y las partes de su propio cuerpo, historias, vivencias, experiencias y sentidos que las prácticas tienen. Siendo este un provocador que los invitaba de forma asincrónica (en otros espacios dispuestos por ellos) a iniciar la escritura del antes de la experiencia. Para apoyar la escritura, se hace entrega de un cuadro con preguntas orientadoras para la reconstrucción del antes de la experiencia. (Ver anexo 7)



Fotografías tomadas por Cristina Pérez, Universidad de Antioquia, noviembre 16 del 2019.

Los docentes realizan la escritura del durante de la experiencia escalando a luna creciente (ver anexo 8). En este momento se constituye como el más extenso, debido a que allí se realizó una reconstrucción cronológica y detallada, que se apoyó en las evidencias y cuyo propósito era activar la memoria y dejar emerger el relato. En este paso, los participantes definen el formato en el cual se realizará la reconstrucción de la experiencia, ejemplo, poesía, canción, cuento, libro-álbum, narrativa, prosa, entre otros. Luego se realiza una escultura en arcilla donde los docentes representan simbólicamente lo que significa ese durante de la experiencia, guiados por las siguientes preguntas: ¿cuándo sucedió?, ¿en qué lugar sucedió?, ¿con quiénes sucedió?, ¿qué pasaba en ese momento?, ¿qué aconteció antes de vivir esa experiencia?, si tuvieras la oportunidad de definir en una frase el antes de la experiencia ¿qué frase usarías?

Finalmente, en luna llena los docentes describen el después de la experiencia, donde se explicita, una transformación de las prácticas y los re-significados que se lograron consolidar. También se establece un puente con los pasos anteriores (antes y durante de la

experiencia) realizando un recuento oral sobre todo el proceso, guiados por la siguiente pregunta ¿cómo se sintió al escribir el durante de la experiencia?; luego se realiza una cartografía corporal y se socializa teniendo en consideración las siguientes preguntas ¿qué diferencias encuentro entre el sujeto del antes comparado con el sujeto del después de la experiencia?, ¿qué sentimientos me genera? y otras que surgieron durante el encuentro. (Ver anexo 9)

3.1 Experiencias.

A continuación, se presenta la reconstrucción de las experiencias reconstruidas por los docentes participantes.

3.1.1. Experiencia: Maisa la Araña y el profesor hormiga, sembrador José Manuel Sandoval.

En el nombre de Dios, el más Compasivo, el más Misericordioso

“(…) ¡Oh, Señor mío! Abre mi corazón [y dame valor], facilita mi misión, suelta el nudo que hay en mi lengua para que comprendan mis palabras [¡Señor!] Designa a alguien (...) para que me ayude (...)” [Ta-Ha: 25-29]

“Maisa”: una oportunidad para conocernos, entendernos, comprendernos y aprender el uno del otro.

El presente escrito tendrá por objetivo, sin el ánimo de ser pretensioso, de narrar, de la mejor manera posible, una experiencia educativa que ha cruzado y, porque no decirlo, cambiado mi vida.

En mi opinión, antes de iniciar este intrépido viaje, debo comentar algunas cosas

sobre la persona que soy. Mi nombre es José Manuel Sandoval Oquendo. Desde temprana edad he tenido una postura reflexiva, observadora e intrigantemente estudiosa; tanto que, cuando era pequeño, me gustaba observar el crecimiento de la ciudad y pensar acerca de las personas que habitaban en ella, quienes eran y cómo eran; o también, escudriñar por la puerta abierta de una casa, al caminar por la calle, y así poder observar las personas desde cada objeto que pudiese ver en unos segundos de vistazo. En fin, como esas y muchas otras, siempre tuve una postura contemplativa del mundo, de su historia, de sus gentes, de mi familia y de mí mismo.

Soy hijo de Froilan Igancio Sandoval Tejada, “*nacho*”, egresado de la Universidad de Antioquia del Programa de Educación Física. Mi padre fue educador por casi 25 años. Mi madre se llama Fanny del Socorro Oquendo Molina, mujer pujante y de admirable tenacidad, egresada de la Universidad Cooperativa de Colombia del programa de Educación Infantil; mi madre aún ejerce como educadora.

Mi padre y mi madre construyeron un preescolar, que aún funciona, llamado “*Centro Pedagógico Infantil Los Chicos*”. Allí fue donde, a mi parecer, inició toda la extraordinaria aventura de enseñar, ya que, aparte de crecer en un entorno educativo, fui algo así como “*un ayudante de clase*” de mi padre en el desarrollo de estas, sumado a toda la explicación que emanaba en el valioso momento de la planeación de la secuencia didáctica, enseñándome sobre metodología, secuencia, teoría, entre muchas otras cosas que, sin darme cuenta, aplicaría en un futuro como docente.

Yo egreso en el año de 2013 de la Universidad de Antioquia del programa de Música Instrumento de la Facultad de Artes de dicha institución, y lo que para todos no es un misterio, la docencia sería la primera cuota de empleo que un músico, siendo instrumentista, tendría para ejercer su profesión. No obstante, antes de egresar de la universidad, ya ejercía la docencia y siempre fui un docente polémico, propositivo y entusiasta de acuerdo al modelo pedagógico de cada institución, sin embargo, y debo admitirlo sin temor alguno, esa característica *polémica* de mi ser me contrajo muchos inconvenientes con varios de mis colegas.

En fin, sin enfatizar demasiado en ello, debo admitir, siendo mi opinión, que en muchos casos esa postura reflexiva y crítica no fue de mucho enriquecimiento en mi vida profesional hasta que Dios, el más Compasivo, me colmó con Su misericordia.

Trabajaba en el año 2013 en la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango, y como era de esperar, allí salían a flote todas esas características que mencioné con anterioridad, siendo en esa institución donde todo cambiaría.

Por lo general las configuraciones didácticas, inscritas dentro de mis planeaciones docente para dicha institución, contaban con el enfoque específico de observar al individuo como un ser humano en potencia de una modificabilidad del ser mismo, mas no en la acción de impartir conocimientos memorizables, por lo que llevó unas secuencias didácticas cargadas de reflexión y conciencia del individuo, un eventual profesional en música.

Un día, la institución en cuestión, me plantea un reto. Dictar cátedra a un individuo con un Trastorno del desarrollo Intelectual en rango leve, lo cual debo admitir, nunca fue un objetivo en mi vida y tampoco estaba preparado teóricamente ni experiencialmente para afrontarlo, sin embargo, acepté el reto e inicié con esta gran aventura que me brindaría la oportunidad de conocer, entender, comprender y aprender de algo que era absolutamente novedoso en mi vida.

Antes de adentrarme en este grandioso relato debo considerar varios puntos que pueden ser totalmente relevantes en este proceso. Primero, crecí en ambientes sociales donde la discapacidad está observada y leída bajo la lente de lo inservible y la exclusión; segundo, el único instrumento a mi favor sería la reflexión, y por qué no admitirlo, un profundo amor hacia las nobles características humanas; tercero, un “*estómago hambriento*” por el conocimiento; cuarto, una profunda religiosidad en crecimiento; quinto, un profundo interés por comprender lo desconocido; sexto, conocer a un ser humano con intereses particulares entendiendo sus facultades cognitivas. Por todo ello, tras exponer este plano, iniciaré mi relato.

Maisa la araña y el profesor hormiga.

Cierto día llegó una araña a la academia profesional para hormigas. Esta araña ya había terminado sus estudios de primaria y secundaria, culminando en escuelas para cucarrones e insectos voladores. ¿Y por qué una araña no estudió en escuela para arañas? Porque esta araña, llamada Maisa, es de estilo de pensamiento, conducta y postura de la vida un tanto singular, y por lo general, este tipo de arañas merecen estudiar a la par con otro tipo de insectos para aprender de ellos y comprender sus formas de ver el mundo.

Maisa, la araña, tocó la puerta de la academia profesional para hormigas, donde le abrieron las puertas y tras ver su valiosa capacidad pensante aceptaron educarle y asignarle a un profesor hormiga que le impartiera conocimiento.

El profesor hormiga era de clase obrera, de las más diminutas, soñadora, un tanto visionaria, rebelde y bastante chalada. Era tan chalada esta hormiga que en repetidas ocasiones se salía del camino para buscar los suministros, creando propios caminos, llevándole a ser una hormiga errante y enfadando a sus superiores por tal conducta. Gracias a esa actitud chalada, tras una plática con un superior suyo, acerca de Maisa la araña, el profesor hormiga aceptó enseñarle a una araña de singular habilidad, que gracias a posiciones excluyentes, se le nombraría bajo el rótulo de “retrasada mental”. El profesor hormiga fue honesto de su inexperiencia y falta de conocimiento para enseñarle a una araña con esta característica, pero, siendo la voluntad de Dios, le fue otorgada tal responsabilidad.

Llegó el día. La primera clase era un manojito de incertidumbre y altísima expectativa. El profesor hormiga aún no sabía qué hacer, lo único que tenía preparado para esta primera sesión fue una plática de reconocimiento de Maisa la araña. Al fin ambos se encontraron en un pequeño salón de la academia para hormigas. Y allí hablaron por primera vez:

– Hola. Yo soy el profesor hormiga. ¿Cómo estás? - dijo con una gran sonrisa.

– Hola. ¡Bien!. ¿Y usted? - Respondió Maisa la araña.

– ¡Muy bien gracias a Dios! - Replicó el profesor hormiga, asombrado tras observar una araña elocuente, concentrada, habilidosa y sonriente, nada similar a lo que le habían dicho bajo el rótulo de retardo mental.

– ¿Cómo te llamas? - prosiguió el Profesor.

– Mi nombre es Maisa – Respondió la araña sin apartar su sonrisa del rostro.

– Me dicen que quieres ser obrera. ¿es eso cierto? - Preguntó el profesor.

– ¡si señor! - Respondió la araña con alegría y entusiasmo, incrementando así su sonrisa.

– Ok - continuó el profesor - Lo mejor es que sea sincero. Me dicen que ya has terminado tus estudios de primaria y secundaria, y que ahora quieres hacer estudios profesionales de obrera.

¿eso es verdad?

– ¡si señor! - Respondió la araña.

– Ok - prosiguió el profesor tornándose un poco serio - Te debo admitir que no me especializo en insectos como tú, es decir, no me enseñaron a educar bichitos con tus habilidades singulares y formas de pensamiento particular. No obstante, me dicen que debo enseñarte a ti todo lo

que tiene que ver con la construcción, porque te interesa la construcción. ¿es eso verdad?

– ¡si señor! - Respondió la araña

Ambos se miraban fijamente. Maisa la araña no apartaba su sonrisa de su rostro, mientras que el profe hormiga no dejaba de asombrarse con cada palabra que esta hermosa araña pronunciaba tras explicar sus intereses en hacerse una obrera. Maisa la araña decía mientras el profesor observaba su rico historial educativo:

– Profesor. Cuando salí del colegio me dijeron que fuera a la Universidad de Saltamontes. Allí me hicieron una evaluación y me dijeron que yo podía estudiar para ser obrera porque tengo las capacidades para serlo. Entonces me recomendaron esta Universidad de Hormigas porque ellos tienen convenio con ésta. Y Por eso estoy aquí.

El profesor hormiga suspiro. Guardó silencio. Y al ver tan semejante empresa sólo preguntó:

– Quiere decir que ¿Tú quieres convertirte en una obrera, como una hormiga, y poder competir en la búsqueda de un trabajo en la construcción de un hormiguero, en competencia con otras hormigas?

– ¡Si señor! – respondió ella con una actitud de satisfacción. EL profesor volvió a suspirar, guardó un momento de silencio y dijo:

– Ok. Yo creo que eres capaz. No lo dudo. Pero va a ser algo complejo y de mucho estudio para poder lograrlo. Creo que hasta aquí es nuestra sesión. Nos vemos la próxima clase y te traigo una estructura didáctica con la cual podamos empezar a trabajar.

Al término de estas palabras se despidieron. Se sonrieron. Se dieron un abrazo y cada uno fue a su casa. Ya en casa, el profesor hormiga, no paró de dar vueltas en su cama pensando del cómo le iba enseñar a un ser de tales características.

Al otro día, en su rutinaria jornada de reflexión, el profesor hormiga mientras leía el Libro Sagrado de Dios, leyó las siguientes palabras:

“(...) ¡Oh, Señor mío! Abre mi corazón [y dame valor], facilita mi misión, suelta el nudo que hay en mi lengua para que comprendan mis palabras [¡Señor!] Designa a alguien (...) para que me ayude (...)”

Guardó silencio. Se quedó perplejo ante tales palabras. Veía algo en ellas y se dijo así mismo: Estas palabras contienen algo que me sirve – Reflexionó profundamente y continuó diciendo:

¡claro! Aquí está la forma en la que puedo enseñarle a la araña. Primero, debo procurar por abrir su corazón para que entienda el mundo y la profesión que intenta estudiar, de esta manera comprenderá como solventar situaciones adversas en un ámbito profesional, si Dios así lo permite; segundo, queriendo Dios, debo enseñarle todo aquello relacionado a lo que atañe a la construcción de hormigueros; tercero, con el permiso de Dios, seré yo el designado para tal empresa.

Tras la reflexión realizada tomó papel y lápiz, puso su idea por escrito y animosamente preparó el material requerido para la próxima sesión con la araña.

Llegó el día esperado. Era hora de la sesión. El profesor esperaba a su alumna, Maisa la araña, con entusiasmo y alegría. Al verla le saludó y ambos se sonrieron. Él le dijo:

– Ya sé que es lo que tenemos que hacer. – y tras explicar el resultado de su reflexión, la fuente de donde había tomado la idea y el proceso que iban a llevar, le preguntó: ¿estás de acuerdo?

– Si señor – respondió la araña.

De esta manera comenzó la más intrépida, extraordinaria y valiente aventura para ambos, donde una hormiga obrera le enseñaría a construir hormigueros, como toda una hormiga, a Maisa, la araña.

3.1.2. Experiencia: Entre pizarras, punzones y bastones: crónicas de una experiencia en el aula. Sembrador Wilmar Babativa bejarano.

En una noche de jueves, en el mes de febrero del año 2016, me dirijo hacia el aula que queda al frente de medios del bloque 9, abro la puerta y poco a poco van llegando los estudiantes del seminario de la práctica pedagógica en discapacidad visual; sentado en mi escritorio, organizando mis accesorios para dar inicio a la clase, de pronto asoma un bastón por la puerta, era Juan Guillermo y tras él, una mano tímida viene tomado de su hombro y con la otra su bastón en posición vertical, era Armando, en ese momento sentí que el corazón me latía a mil, las manos me sudaban, se generó confusión en mi mente y solo pensaba ¿y ahora cómo voy a hacer?

Pensaba que sabía, al menos le suficiente, para ser tiflólogo y tener una perspectiva inclusiva sobre los estudiantes ciegos y con baja visión, sin embargo, era la primera vez que asumía ese reto en la educación superior, pero siendo sincero, lo que más me confrontaba era la idea de saber que ellos me podían enseñar a mí, no lo digo en una forma sarcástica, por el contrario, sus habilidades y capacidades siempre las he admirado, lo cual llenaba de temor.

Sin embargo, ya no había marcha atrás, aquí estábamos y había que seguir adelante; pese a mis temores e incluso a mi propio inseguridad, respiré profundo, organicé mis ideas

y llamé a lista, me presenté, leímos el programa del seminario, escuché las expectativas de los estudiantes, en especial de las Juan Guillermo y Armando, pero me sorprendió su humildad y sencillez, estaban abiertos a aprender, a recibir de mis experiencias y conocimientos, lo cual me alentó y me dio cierta tranquilidad, ahora veía la presencia de ellos como una oportunidad para aprender, salirme de mi zona de confort y ampliar mi espectro de conocimiento, era una oportunidad de hacer este espacio un laboratorio de diversidad e inclusión. Y así terminó esta jornada.

Ahora, venía el proceso de planear, organizar actividades, hacer los ajustes razonables y las adaptaciones a materiales que debía tener en cuenta para hacer del seminario *un lugar de aprendizaje universal*; aquí resuena en mis pensamientos esta frase: “volver a mirar bien, en el sentido de percibir, con perplejidad, cómo ese otro fue producido, gobernado, inventado, traducido” (Skilar, 2002). No era simplemente la tarea de revisar recetarios teóricos sobre inclusión educativa de personas con discapacidad visual, era ver a través de los sentidos de mis estudiantes, en especial de mis dos estudiantes ciegos, para leer sus vidas con una perspectiva subjetiva, social, cultural, familiar y particularmente desde las experiencias que han configurado su ser individual y colectivo.

Quizá para algunos o muchos de los estudiantes del seminario, también había una expectativa sobre que iba a hacer “el profe” para dar las prácticas a sus dos estudiantes, cómo presentarían los trabajos, cómo llegarían al centro de prácticas, cómo les adaptarían las clases y si los iba a evaluar con la misma taza, lo podía leer en sus rostros. Pero en realidad esto no me generó mayor tensión, en cierta medida en mi interior, tenía la intuición que todo iba a funcionar.

Y en medio de estas disertaciones, empezamos... no con todas las seguridades, pero sí con la tranquilidad del querer ser y el querer hacer de forma consciente y con amor. En el aula mientras tanto suena el teclado del computador, los toques fuertes y firmes del punzón contra el papel en la pizarra, una mirada perdida en el espacio, pero los oídos prestos y dirigidos a mi voz y a las participaciones de los demás compañeros de clase; ahora el

tablero pasa a un segundo plano y mis palabras se vuelven los trazos y dibujos que les permitirán comprender los esquemas conceptuales del seminario.

Con el pasar de los días, el ambiente se torna más amable, dinámico, participativo, colaborativo, inclusivo y diverso, las experiencias se tornan en un eje transversal al aprendizaje y este espacio ya no solo es un seminario, es un lugar de libertad, expresión, empatía, risas, chistes negros sobre ciegos (“profe cuando vea le pago”) y ya no tengo dos estudiantes ciegos, tengo dos sujetos, dos personas, dos individuos que son uno solo con sus compañeros, ya ni me acordaba que no veían, era tan “normal” interactuar con ellos, lo cual para definirlo, lo más cercano sería a lo que dice Pérez de Lara (2009): “—(...) *la práctica habitual del mutuo desconocimiento de sí y del otro; del mutuo desconocimiento entre hombres y mujeres, del mutuo desconocimiento entre sordos y oyentes, entre capacitados y discapacitados, entre los de aquí y los de allá (...) ¿Puede haber otro modo de incluir? ¿Podemos pensar la inclusión de las diferencias de un modo que no signifique des-conocimiento?*”.

Uno de los mayores retos de esta práctica era la asistencia de Juan Guillermo y Armando al centro de práctica; recuerdo en palabras de Gloria, la profe de apoyo de la Institución educativa Francisco Luis Hernández (CIESOR): “me manda aquí a los mejores, yo no quiero estudiantes mediocres”. En uno de los seminarios empezamos a distribuir los centros de práctica y finalmente ellos dos quedaron en el CIESOR, en mis pensamientos quedaba cierta desconfianza sobre: ¿será que sin capaces de llegar solos?, ¿llegarán temprano al centro de prácticas?, ¿lograrán implementar las planeaciones con los niños ciegos?, ¿y si los ponen a dar una clase al grupo cómo van a hacer?

Sin embargo, desde el primer día me llevé una gran sorpresa y nuevamente fui confrontado: llegaron solos usando la ruta integrada del Metro, fueron puntuales y desde el primer día mostraron una gran capacidad de adaptación y ajuste a las expectativas de la institución con respecto al rol del educador especial en ese contexto. En ellos vi un gran potencial como docentes, eran críticos, independientes, autónomos, creativos y proactivos y siempre la profe Gloria me dio buenas referencias de ellos.

Para ilustrarlo quiero citar una de las reflexiones de Juan Guillermo y Armando en sus diarios pedagógicos:

“El rol del educador es de gran relevancia no solo en lo que compone un desarrollo escolar, sino también en los procesos socializadores y de expresión del niño. Es un agente mediador que propicia situaciones y genera estrategias que favorezcan la participación de todas las personas; realizando las adaptaciones necesarias para que accedan de forma más equitativa. En esta práctica como docente en formación, tuve la oportunidad de hacer la práctica junto con mi compañero de carrera Armando Salazar con Tres estudiantes con discapacidad visual, donde aprendí mucho con Santiago que fue con el estudiante que estuve durante 7 encuentros aproximadamente y tres encuentros con las dos estudiantes. Me llevo muchas experiencias y situaciones significativas a partir de esta práctica con la población con discapacidad visual, la cual es fundamental para mí como persona y como futuro docente para trabajar con la diversidad en la escuela” (Juan Guillermo)



“La práctica en discapacidad visual, nos llevó a hacernos diversas preguntas como educadores especiales, y principalmente personas ciegas, quienes hemos tenido la experiencia, y especialmente en mi caso, pues tuve la estimulación temprana más o menos requerida, y que me ha permitido tener destreza en Braille, ábaco, movilidad y algunas habilidades de la vida diaria. Fue, en sí, una oportunidad para interrogarnos acerca del quehacer docente, la posibilidad que existe de trabajar en el aula, así no se haya observado directamente las interacciones

del niño en el aula de clase. Lamentamos esta situación, y por eso también podemos criticar mucho el modelo del Francisco Luis, y precisamente información y análisis que quedará registrado en el proyecto de investigación. Queda el interrogante ¿cuál es la influencia del aula regular en el desarrollo del niño ciego? ¿Qué actividades se le presentan al niño ciego en el aula de clase para que se desempeñe igual a sus compañeros videntes?” (Armando)

Cito esas reflexiones porque son evidencia de lo que significó para ellos la experiencia durante la práctica y en el desarrollo de los seminarios, lo cual para mí como docente me da la satisfacción de haber hecho mi trabajo con rigurosidad y equidad, puesto que las exigencias desde lo académico y las responsabilidades personales fueron iguales para todos.

La foto que sigue a continuación fue para la “Semana Maestra”, para mi experiencia, es una joya que conservo con mucho cariño, puesto que esta refleja la capacidad de adaptación, flexibilización y empatía tanto de ellos como de parte mía. Estaba explicando el significado de agudeza visual y la capacidad de enfoque del ojo en la visión lejana, la pregunta mía fue: ¿Cómo re-significar lo visual al tacto y al cuerpo? Como dice Pierre Bordieu: “La práctica tiene una lógica que no es la del lógico”, así que puse en práctica mi recursividad y creatividad para explicarlo y el fruto de esto “dejar huella”:

Esas huellas que se dejan en una persona y más en un estudiante, es lo que da sentido y propósito al que hacer docente, pueden que estas sean significativas o negativas, pueden durar toda la vida o como sucede en la arena del mar, el agua borra esas huellas; pero cuando quedan indelebles en el tiempo, estos recuerdos dan vida a otros contextos e iluminan el camino, en medio de pizarras, punzones y bastones. A manera de conclusión, esta experiencia marcó mi vida y doy gracias, porque escribirla me ha permitido reflexionar y re-reflexionar sobre mi camino: ¿Qué huellas estoy dejando?

Por: Lic. Wilmar Babativa Bejarano
Medellín, mayo 19 de 2020

3.1.3. Experiencia: Utopías y distopías de la inclusión en la vivencia como profesora, sembradora Mariela Rodríguez.

La experiencia se ubica a principios de los años 90, !!!del siglo pasado!!!. Tiene que ver con la transición de la profesora de jardín y escuela a profesora de la universidad, !!!
 !!!De la universidad de Antioquia!!! Que en palabras de otros, no es lo mismo... supongo que esto significa no ser lo mismo que de otra universidad... Y digo “profesora” porque esto estaba muy claro, yo solo quería ser profesora, no habíamos entrado en ningún debate reivindicativo respecto a decir “maestra”. Venía de estudiar una técnica en preescolar en

Comfama (donde también trabajé en la guardería) y una tecnología en preescolar en el TdeA, la misma que abandoné para estudiar educación especial en la UdeA, porque yo quería ser profesora de “especiales” para saber que había en sus cabezas y por qué eran tan raros. En definitiva, porque siempre me han gustado los “raritos” para el resto del mundo.

Entre el año 88 y 94, fui profesora de “guardería” jardín, viendo crecer a los niños y niñas, bañarles, alimentarles, cuidar su sueño después del almuerzo, verles usar la bacinilla por primera vez, decir sus primeras palabras, gatear y caminar. Las “clases” eran entre pelotas, aros, canciones infantiles para recoger al final de la jornada.

De preescolar a quinto, pude vivir la escuelita comunitaria entre árboles, lombrices, mascotas (pollitos, conejos, iguana, perritos, gatos) viernes de arroz con leche y salpicón, cantos, disfraces, dotar la biblioteca, primeras comuniones, enseñar a sumar y restar, a leer y escribir, y con los niños y niñas escribir cuentos y cartas amorosas para los padres, los amigos y para los romances de quinto grado. No puedo olvidar los convites con las familias para pintar, restaurar los daños o conseguir fondos para la escuela. Fui muy feliz. En la escuelita, estaba el preescolar, en un pequeño espacio retirado de todos los demás, era como gestor refugio. Nunca olvidaré a Juan José ni a Zarina, !Toda la escuela tenía que ver con ellos!. El solía dañar los trabajos de sus compañeritos, asustarlos con pedazos de vidrio, simular que se colgaba una soga al cuello y en ataques de rabia, gritar que nos mataría a todos. Zarina y Juan José eran mejores amiguitos, esta solía atormentar a su mamá gritándole: “bruja maldita, te odio”, ambos se unían para decirme: “no queremos hacer eso tan maluco” o “tan feo” y ella secundaba a Juanjo, encerrándonos en el baño, pateando nuestro cultivo de lombrices californianas, robando las loncheras de los compañeritos o dejando abierta las llaves del agua, según ella, para inundar la escuela. Lloré muchas veces porque sentía que ambos eran niños que sufrían mucho, no sé cómo se dio que solo se calmaban conmigo, así que siempre fui la mediadora, creo que esto se convirtió en una especie de juego rutinario. Los amé y sentí que también ellos a mí. Los vi y conversábamos hasta que fueron adolescentes, a Juan José lo mataron, no sé porque sabía que no viviría mucho tiempo, Zarina tuvo dos hijos y supe por su madre, que se fue a vivir a Venezuela, como están las cosas, tal vez ya está de vuelta en Colombia. ¿qué será de ella?. En últimas,

pienso y siento, que ambos marcaron mi vida como profesora, siempre mirando hacia el lado de los que no se ajustan a la escuela o que la escuela los teme y no se ajusta a ellos.

De esta escuelita “regular”, pasé a la escuela especial, era la escuela de educación básica Jean y Daniel Jerome del Comité Regional de Rehabilitación, allí si estaban todos los especiales, la mayoría con retraso mental de la época, todos “moderados” o “severos” o “profundos”. Eran mediados de los 90 y de integración escolar no se hablaba en Colombia, o por lo menos hasta el decreto 2082 en el 96. Allí tenía grupos de niños, adolescentes y jóvenes entre 12 y 21 años, todos juntos en un mismo grupo, grupos pequeños de no más de 12 integrantes. No recuerdo enseñar a leer ni a escribir, ni a sumar o restar. Si mucho enseñaba solo las letras del nombre, a comer, algunas manualidades, a asearse, y supuestas habilidades y rutinas para una posible formación laboral posterior, lo más frecuente era contener crisis de ansiedad, de agresión, cuidar que no se masturbaran en el aula, que no se escaparan por los muros e intervenir cuando algunos se escondían en los baños para desnudarse y tener sexo o explorarse mutuamente. Mi mayor reto, fue MA, un joven con síndrome de Down y diagnóstico de esquizofrenia, solía comer y jugar con sus propias heces, mi tarea con él era evitar que lo hiciera, y por supuesto recibí bastantes golpes de cuenta de esta misión, pero MA y yo nos tuvimos mucho afecto, solo me hacía caso a mí. Un tiempo después fue internado en el Hospital Mental por representar un riesgo alto para su familia, especialmente para su madre ya muy mayor, quien era su única cuidadora. Recuerdo hacer muchas planillas de informes, a veces pienso que esto no ha cambiado mucho en ciertos lugares. También recuerdo que entre los estudiantes eran muy amigos, se reían, compartían secretos o pilatunas como robarse un jugo más, sabían quienes se besaban o eran novios entre ellos y se asustaban mucho cuando alguien tenía una crisis, les gustaba mucho la música y cuando hacía bailes con ellos. Concluyo que en toda esta experiencia de formación, Piaget y Freud, me marcaron fuertemente como maestra, era un momento fuerte de la psicopedagogía y el psicoanálisis no solo en la facultad, sino en la educación especial en general, También la psicología, hizo lo suyo, mostrando el conductismo, como la vía para la modificación de conductas, así se acentuaba la idea de las necesidades educativas, de las dificultades y problemas de comportamiento en los niños y niñas, los adultos con discapacidad no estaban en la escena de la formación.

Entre tanto, seguía cursando mi carrera, nunca fui parte de la vida universitaria, de amigos, salidas o trabajos de grupo, escasamente podía ir a clase en horas extremas de mañana, noche o sábado. Fui buena académicamente, pero perdí materias que no me gustaban o que no me gustaban las profesoras (eran profesoras) sencillamente dejaba de asistir o no hacía trabajos. Empecé mi práctica profesional en los últimos dos semestres, obvio en el Centro de Servicios Pedagógicos -CSP- pues era el centro de prácticas. La licenciatura era Educación Infantil Especial, así que la práctica era en estimulación, fue maravilloso el trabajo con las familias y sobre todo el encuentro entre discapacidad y pobreza, tal vez fue en estos momentos en que comprendí lo que significa la exclusión social, pero por supuesto, sin nombrarlo de esta forma. Llegue a reconocer que estos niños y niñas con parálisis cerebral totalmente dependientes, con autismo y retraso mental “severos”, eran los que nunca irían a la escuela.

Por este tiempo, una profesora me propuso un día, participar como auxiliar en una investigación sobre la primera experiencia de integración escolar en un colegio privado muy prestigioso y caro de la ciudad, un colegio formado por profesores universitarios en su mayoría, pensando en la educación de sus hijos con retraso mental y otras discapacidades motoras. En la experiencia no había ciegos ni sordos, estos estaban en otros lugares. Ahora que lo pienso, esta era otra expresión paradójica de las exclusiones. Además, no era para los pobres.

Creo que por esta investigación, empezó la evidencia del cambio como profesora de la escuela a la universidad. Hacía entonces mi práctica y fui muy líder generando propuestas, trabajaba en la escuela especial y era auxiliar de investigación y fue así como me proponen ser asesora de la misma práctica, sin graduarme, sin convocatoria, y lo más difícil tal vez, para asesorar a mis propias compañeras de carrera. Centré mi atención en “trastornos mentales” en la infancia (retraso mental, psicomotor como lo diagnosticaban para hablar del retraso global en el desarrollo, autismo, TDAH), pero sobre todo con aquellos nos y niñas que no recibían en la escuela, es decir para los que pensábamos que no era posible la “integración escolar” o que había que preparaos para el ingreso, nunca pensamos que había que preparar la escuela. La condición era que al terminar el pregrado,

de inmediato debía iniciar una maestría. Así fue, recibí mi título de licenciada, cuando ya había iniciado primer semestre de maestría en educación con énfasis en cognición, esto buscando opciones para profundizar lo que quería estudiar y me aproximara mucho más a mi trabajo.

Se hace difícil partir la cronología, pero podría decir que lo anterior es el antes, y ubico el durante a partir del año 97, pues desde este momento dejo la escuela para ser profesora en la Licenciatura, formando maestros y maestras para la educación especial, para la integración y escolar y posteriormente a partir de los primeros años del 2000, para la inclusión escolar. Me despedí con tristeza de los días felices de la escuela, extrañaba los niños y las niñas, me tomó tiempo aprender que se trataba de otra cosa.

El Durante, un durante que se ha extendido hasta el hoy, pues aún está siendo.

El CSP llega a atender entre 1996 y 2002, un poco más de 1500 niños, niñas y adolescentes con diversas discapacidades de estratos socioeconómicos bajos y de municipios apartados de Medellín, no solo para la atención especializada, sino desde programas de apoyo a la integración escolar. Todo esto se logra en la relación estado y universidad, combinando aportes del ICBF, caja de compensación Comfama, Hospital Universitario San Vicente de Paul, UdeA, Universidad María Cano y otros. La participación profesional del campo de la salud(fonoaudiología, terapia ocupacional psicología, neuropsicología, odontología, salud pública, pediatría..) y de ciencias sociales como pedagogía y trabajo social, esto representó no solo la responsabilidad social estatal, la interdisciplinariedad en la atención la discapacidad, sino la articulación entre docencia y extensión en la UdeA, pues como profesoras asumimos la coordinación de los distintos programas ofertados y al mismo tiempo, la formación de maestros y maestras en preescolar y educación especial. Para 2003 llega el momento del abandono estatal y la falta de voluntades políticas y de recursos para la sostenibilidad, así que el CSP desaparece, a pesar de representar la experiencia de extensión más significativa que tuviera la universidad y la facultad, significando esto un craso error social y político justo en momentos de auge por el surgimiento del movimiento de inclusión, la educación para todos, el derecho a la educación. Esto en contravía de la filosofía misma de la formación de maestros en

educación especial y del reconocimiento de las necesidades sociales y educativas de las poblaciones infantiles y adolescentes con discapacidad y las familias, con lo cual se expresa aún más las contradicciones entre los discursos y las prácticas acerca de la inclusión.

Así han transcurrido más de 20 años en la docencia universitaria, en su mayoría en el pregrado, entre la cátedra y la ocasionalidad, en acciones distintas pasadas por funciones académicas y administrativas, entre la extensión, las prácticas y los trabajos de grado, entre autoevaluaciones para acreditación de calidad, acreditaciones, registro calificado y cambios de versión del programa, relaciones con el MEN, pero además yendo a otros lugares, otras universidades y facultades no solo de educación, a organizaciones y colectivos distintos, siempre llevando el tema exótico y el conocimiento “especializado” sobre discapacidad, intentando vender como mercader indeseable, el tema de la inclusión, la educación inclusiva, la diferencia, la diversidad, etc ... intentando aferrarnos a asideros políticos que nos hagan pensar en el tema de derechos y desde allí movilizar las acciones sociales y educativas. De este modo, los últimos 15 años han representado la amenaza más fuerte para la educación especial y por supuesto para los educadores especiales y la formación, pues la educación especial como tal no existe en la estructura del sistema educativo colombiano, pero además en su sentido histórico, contradice la filosofía y los propósitos de la educación inclusiva. Si miro hacia atrás en estos 20 años, diría que se trata del mismo escenario, en un debate eternizado entre lo especial y lo inclusivo respecto a la formación en educación especial. Intentando esclarecer y aproximar discursos sobre diversidad, vulnerabilidad, diferencia, equidad, derechos e interculturalidad, que tal vez solo han creado una especie de torre de babel que no logra dar respuesta cuando se trata de discapacidad, equidad y reconocimiento humano y social para la dignidad de las personas. La inclusión y la educación inclusiva son quizá una de las banderas más fuertes del discurso neoliberal actual en educación y a nivel social, pero más que utopía, se trata de una distopía que expresa las luchas por la inclusión en el seno mismo de sus raíces, tocando además el interior de la universidad, donde estos mismos problemas se manifiestan constantemente en la dialéctica entre inclusión y exclusión en todas sus formas. Hoy pienso que la inclusión y la educación inclusiva son como una especie de tronco en medio del océano para un naufragio avisado e inevitable, he llegado a pensarlo solo como el

discurso políticamente correcto y necesario en el seno de la experiencia como profesora de esta licenciatura, en la universidad y el país, esto mucho más condicionado justamente por las funciones docentes que como tal se espera en el momento histórico político, educativo y social, entre la misma lógica y formalidad del mundo académico y de un saber y una profesión que lucha por sobrevivir. Lo paradójico, es que la experiencia misma me ha llevado a concluir que discapacidad es un concepto estigmatizador y discriminatorio en el mundo capacitista, y que, por tanto, debería desaparecer como tal, solo que no hemos hallado otro que nos represente sin eufemismos, he pensado que la inclusión y la educación inclusiva no existen, ni podrán serlo, porque el orden mismo del sistema mundo, produce lo contrario. Quiero pensar que otro lenguaje, trae otras concepciones y realidades sociales para las personas. La experiencia misma en este largo durante, se ubica en los bordes, y a futuro contempla mi reconfiguración subjetiva, obviamente desde un lugar de displacer con lo establecido en el orden del saber y lo político. Espero que sea posible ser y hacer desde este lugar.

Mariela Rodríguez
Febrero 5 de 2020

3.1.4. Experiencia: La diversidad encarnada como posibilidad y las relaciones otras, sembradora Elizabeth Ortega Roldan.

Este es un acontecimiento que tal vez no he narrado afuera, pero me lo he contado tantas veces que ya siento que se ha convertido en una experiencia. Hoy lo cuento para escucharlo, para escucharme siendo otra la que narra. Esta cadena de acontecimientos que vienen a continuación podría agruparse en dos momentos, uno que llamaré más de corte administrativo y otro asunto más de implicación del corazón

·
Cuando yo empiezo en la coordinación de Soy capaz, me preocupan muchas cosas como en términos administrativos, porque percibía como un cierto adormecimiento institucional hacia lo que podríamos nombrar educación inclusiva o inclusión; es como si mis esfuerzos hubiesen estado muy concentrados ahí, en lograr un espacio en la universidad

de reconocimiento; revitalizando la historia iniciada por profesores como Juan David Lopera, Alexander Yarza, Mariela Rodríguez.

Ese primer momento fue de unas luchas fuertes, porque también he descubierto que no solamente implica un asunto desde el corazón sino también de muchas luchas y se comprende que en las relaciones median poderes muy tremendos. Estas luchas estuvieron dirigidas a la habilitación de una política en la Universidad desde la reactivación del comité de inclusión que había; entonces llega un equipo con toda la energía, con todas las ganas pero con algunas ataduras administrativas y presupuestales que eran absolutamente desconocidas toda vez que para mí la educación inclusiva y asuntos como el reconocimiento de la otredad habían sido desde lo académico o desde los encuentros muy particulares en algunos escenarios profesionales; pero aquí era otra cosa.

Aquí no era un hecho simple de describir como sentarte en un lugar y garantizar el derecho a la educación de una persona con discapacidad, aquí implicaba movilizar una estructura compleja, enraizada, enquistada, quieta, anquilosada, que hacía gestión de la diversidad y con ello me refiero a que no había un encuentro directo con la diversidad encarnada, sino siempre lejano y en el marco de relaciones jerarquizadas y subalternizantes. Desde este lugar administrativo empiezo a descubrir este montón de incoherencias que llevan a que me estorbe la inclusión, porque la entendía ficticia y ese no podía ser el camino y esas luchas con lo administrativo a mí me llevan a pensar que es necesario juntarnos como para impactar mucho más.

Con la intención de juntarnos siempre con quienes encarnan la diversidad y sus luchas históricas, se aprovecha el cambio de gobierno, el nuevo rector en su plan de acción para esta juntura soñada. Entonces como varios grupos que estábamos preocupados por el reconocimiento de personas con discapacidad, de indígenas, afro, nos juntamos y ahí empiezo yo a dejar de luchar con la administración de una manera frontal para hacerlo más desde abajo; es decir, entendí que la lucha, está en otro lugar, porque si abajo hay una estructura consolidada, seria, tranquila, segura, eso tendrá que verse en la estructura institucional; efectivamente así fue, entonces empezamos a consolidar lo que ahora somos

como UdeA diversa, entonces nos juntamos todos y fue un proceso absolutamente hermoso porque yo estudie inclusión pero yo nunca había vivido la inclusión, pues, si es que lo podemos llamar inclusión porque a mí me genera mucha sospecha, y me genera mucha sospecha precisamente porque yo empecé a hacer parte de los que incluíamos; empecé a descubrirme como una persona con dificultades de accesibilidad para muchas formas, muchas cosas. Por ejemplo, empecé a entender que el mundo administrativo es una gran barrera; empecé a descubrir mi Africanía, empecé a saber que mis ancestros son negros, son Afros; empecé a rastrear a Wenceslao Ortega, entonces me descubrí Afro; cuando yo empezaba a palpar con una marimba, yo decía, pero ¿qué me pasa? Si yo no nací en el pacífico, yo pocas veces escucho una marimba, entonces decía, ¡es que hay una memoria en mí! Empecé a descubrirme indígena, porque también resonaba mucho con las lenguas ancestrales, porque me parecían una manera de comprender el mundo muy bello, entonces yo dije, no; es que acá no necesitamos inclusión, a todas estas ¿quién sería el autorizado para generar el que procesos de inclusión? entonces fue un asunto de descubrimiento, porque supuestamente yo era la coordinadora, pero, realmente los que daban línea eran ellos, entonces me parecía un asunto revolucionario, porque aparte de que yo me estaba descubriendo ahí, también era como hacerle el juego a las estructuras de poder que acostumbramos; y estas formas de relacionamiento comenzaron a incomodar a las estructuras habituales y empecé a ser evaluada como una persona sin autoridad, como una persona a la que le falta mano dura, mano fuerte.

Yo empecé a sentirme muy cómoda en estas estructuras, porque realmente empieza a circular la palabra, la experiencia de todos los seres. Entonces es como hacerle realmente el juego a la matriz colonial; porque es muy fácil decir, es el otro el que es colonizador, pero yo me sentía la más colonizadora del mundo cuando empecé a relacionarme con la idea de “los tenemos que incluir” ¿Quién dice que es la inclusión? O yo como me pongo en esa posición de poder de decir vengan para acá que esto es lo más bueno y deseado, o este es el lugar donde deben estar, esta es la única forma de habitar la universidad. Entonces no, eso no era, para mí eso no era.

Esta juntanza de seres, saberes, lenguas comienza a tener efectos, por ejemplo, un reconocimiento institucional, pero no de unas personas en particular, sino de esfuerzos colectivos, ya aparece escena CADEAFRO, el Cabildo Indígena Universitario, comunidades formándose en las lenguas ancestrales. Estas formas nos enseñan que aquí no hay un autor único, ni un coordinador único, sino que aquí hay todo un sistema de relaciones que tiene que ser conocido.

El gran aprendizaje es que se puede trabajar en comunidad, que es muy difícil, que hay muchos retos, que somos mal mirados, mal vistos, pero se puede trabajar en comunidad. Otro aprendizaje es que hay saberes occidentales que se agotaron y que no podemos seguir entendiéndonos desde ellos, es momento de escuchar la palabra de los sabedores que habitan nuestra universidad y que ellos se reconozcan, se respeten y se valore en su experiencia vital.

Las luchas anteriores a esta juntanza estaban más centradas en un asunto de accesibilidad al espacio físico, al examen de admisión, pero le hicimos el quite a esa jugada. Una vez yo me puse a pensar, porque en Soy capaz había un sub-proyecto que era “Sordos en la U” y el gran logro o el gran trabajo de ese equipo era tener el examen de admisión diferencial. Eso lleva mucho tiempo no se ha logrado; pero en esta universidad ya la gente habla en lengua de señas, ya la gente busca intérprete, ya la gente está pensando en que cada uno de sus eventos pueda tener un servicio de interpretación, el rector está hablando de que tienen que entrar a la universidad de Antioquia los sordos.

Esos son efectos, o sea, la universidad se está transformando yo celebro mucho como la interculturalidad que a veces nos parece tan utópica, tan imposible, un discurso romántico, indigenista y africanizado que no es nuestro, pero, solamente ver como los juegos interculturales, interlingüísticos, intercomunitarios que se han logrado, o sea, que la lengua sueñas pueda estar conversando con la lengua M+n+ka, eso es un encuentro intercultural; que en un círculo de palabra pueda estar nuestro hermano sordo, nuestra hermana ciega, danzando y haciendo que todo eso que está pasando sea comprensivo en todos los lenguajes, eso es una muestra de que la interculturalidad es posible y que no es

necesario fragmentarnos. Antes teníamos el proceso como por capítulos, entonces el capítulo de discapacidad y ese capítulo estaban divididos en cuatro: sordos, ciegos y motora e intelectual; otro capítulo de los pueblos indígenas y ese estaba dividido en las lenguas, en las culturas; otro capítulo era las comunidades afro, entonces, lograr que esto pueda conversar es absolutamente maravilloso; que las comunidades Afro puedan estar preguntándose por las comprensiones de la discapacidad que tienen sus comunidades, que puedan estar pensando en el Palenquero con señas, que puedan estar pensando en formas de accesibilidad en la comunidad, que la Revista Universidad de Antioquia pueda estar pensando en un poema en braille; son expresiones de encuentros interculturales.

Estos encuentros interculturales dejan hablar de “lo indígena”, “lo afro”, “la discapacidad” como temas, sino más bien sentir los saberes que germinan allí, eso me transformó profundamente porque, si bien, mi tema era la discapacidad, yo empecé también a sentir la discapacidad: en este proceso la discapacidad dejó de ser un discurso; y hoy no necesito explicaciones de la discapacidad que patologicen y ubiquen, taxonómicamente que es, sino que realmente hay que hacer un ejercicio de acercarse al otro y conocer su historia. Si me pregunto en qué lugar me he sentido como educadora especial, ha sido en este, y no estoy diciendo que en los otros no. Si se trata del perfil del educador especial, yo he estado en todos los lugares, yo he estado en el entorno de salud, en entorno escolar, en entorno no escolar, profe de apoyo y este proceso me ha significado nuevas aperturas.

Hoy después de vivenciar este proceso y para describir cómo me siento recurro a la palabra “Vacía” y no es un asunto despectivo de la palabra, no es como si no hubiese nada, sino que he logrado vaciarme de tantas cosas que yo tenía, que me permitía clasificar al otro, separarlo, agruparlo, definirlo ya no lo tengo, entonces estoy vacía, y el estar vacía me permite acercarme al otro. Entonces yo ya no me ubico en una posición de poder. Yo ya no sé nada de discapacidad y eso no me hace triste. Eso me hace buscar y buscarme. Y claro, me siento vacía porque yo no estoy negando la importancia de lo que yo he tenido antes porque me parece profundamente valioso y es lo que me ha permitido llegar aquí, pero claro es que lo que yo tenía de discapacidad era sobre los modelos de discapacidad, eso no me explica lo que yo quiero explicarme, y ubicarse en el lugar de no saber me parece la

cosa más deliciosa del mundo, se me invita a aprender, a vivir en la incertidumbre y eso es muy bello. ¿Sabe que me parecía muy pesado en esos inicios? Sentir que tenía la obligación de saber, y eso no me permitía escuchar, porque yo tenía que saber y ¡Claro! Esa fue la forma en la que a nosotros nos enseñaron ¡usted tiene que saber, usted tiene que dar línea, usted tiene que decir!. Y no es que esté hablando de un lugar de la comodidad extrema o de la indiferencia; es un lugar de aprendizaje, así estoy, este es mí después, y siento que hay que vaciarse para vivir un proceso intercultural, porque mientras estemos supremamente prejuiciados, mientras no le hagamos preguntas a la matriz colonial, a lo que leemos, a lo que sabemos, a lo que decimos que sabemos, no vamos a hacer fácil eso. Entonces en esa posición de poder yo no podía preguntar, esa relación de saber y poder es estrechamente vinculante, entonces no se me autorizaba preguntar, yo tenía que saber. Yo no podía preguntar, aquí me siento ya en la libertad de preguntar hasta el asunto más obvio.

Yo ya siento que puedo tejer relaciones de respeto por todas las formas de existencia y eso hace que yo no me entienda sobre alguien y que yo no entienda a alguien sobre mí. Empecé a habitar; no la otredad porque me parece un asunto de afuera, sino que como dice Rita Segato: la nostredad, ahí nos entendemos todos. Hay que re-escribir las formas de poder en las que fuimos formados, he venido trabajando mucho en eso, en perder el miedo a decir, pero eso es una lucha decolonial.

Yo he tenido más aprendizajes a nivel personal, yo me siento otra persona, y otra persona en mi ser profesora, en mi ser hermana, hija, amiga novia, en muchas formas. Por ejemplo, cuestiono mucho las formas de uso del poder, ubicarse en la posición de subordinada en muchas relaciones, de sentirse sujeto de un saber único y únicas formas de construir el saber, entonces eso es una nueva persona que cree que hay diferentes formas de estar en el mundo y de poder juntarnos en comunidad. Si pudiera dar una frase a todo, yo pensaría que todo va por la metáfora del viaje. Hace muchos años alguien hizo un ejercicio y uno tenía que describirse, y yo me describí como una caminante extasiada, pero yo siento que hoy puedo caminar más serena, más tranquila, entonces sigo siendo una caminante extasiada pero más consiente del camino, y entender que ya es para adentro, eso me ha

alivianado mucho el viaje, saber que la respuesta siempre está en el cuerpo, en el corazón, en una.

3.1.5. Experiencia de la sembradora María Victoria.

Introducción

El proyecto Cosechando Saberes ha creado la posibilidad de este texto, hoy una realidad mediante una serie de acompañamientos orientadores de una reflexión que de modo metafórico, los autores del proyecto asignaron los nombres de luna nueva, luna creciente, luna llena y luna menguante, como un camino posible de apoyo para reconstruir una experiencia, que para mi caso, se ha constituido en un modo de narrativa del ejercicio docente, presentada a continuación y no propiamente con el nombre y el orden de las fases antes mencionadas. Pero si con la intencionalidad de recoger el antes de la experiencia, el durante, la situación actual y los aprendizajes de ella, que a mi modo concibo como un presente a modo de inicio y se conecta luego con un antes lejano y otro cercano y conectar de nuevo con el presente a modo del hoy y del mañana.

El presente, el hoy

El ejercicio docente como profesora de Química en el hoy de la educación superior, Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales FCEN, Instituto de Química en la asignatura básica de Nivel II del Programa de Química, comprometida con la enseñanza y el aprendizaje de la estructura molecular y atómica, es el auto reconocimiento de un trasegar progresivo de transiciones, contradicciones y cambios comprometidos con el ejercicio reflexivo de la práctica docente, cada vez más pensada y orientada a elaboraciones intencionadas con fundamento en el reconocimiento e integración y puesta en acción de cuatro componentes, que en el modelo de “El conocimiento didáctico del contenido CDC”⁴, toman los nombres de: el conocimiento disciplinar del contenido, el conocimiento histórico-epistemológico del contenido disciplinar, el conocimiento

⁴Parga, D. L. (Editora). (2015). *El conocimiento didáctico del contenido (CDC) en química*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Estudio Gráfico y Digital S.A.

psicopedagógico relacionado con aprender a pensar el curso desde la perspectiva de los estudiantes, y el conocimiento del contexto curricular.

Hoy, dos décadas después, los componentes antes mencionados dispersos y al azar algunos y ausentes otros, con pocas relaciones y cierto énfasis en lo disciplinar, se establecen y recrean de modo más claro e intencionado en la perspectiva de la integración-interacción dinámica, acción idiosincrática, que a lo largo del tiempo, de modo nada fácil, se adquiere y se asume de modo consciente cuando se reflexiona, planea, revisa, evalúa y autoevalúa, es decir, en el ejercicio de la docencia.

La apropiación de modo consciente, es un compromiso progresivo con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, lo cual posibilita la incorporación de nuevos conocimientos tanto disciplinarios, como pedagógicos y didácticos, históricos y epistémicos, curriculares y de contexto, siempre en relación con el análisis de los aprendizajes de los docentes: sus comportamientos (emociones y disposición para aprender; ideas, experiencias y representaciones previas; responsabilidades y cumplimientos; organización del cuaderno de aula, manipulación de documentos y herramientas de escritura y dibujo entre otras), su habla de modo oral y escrito, sus preguntas y dudas en aula y en espacios de asesoría; sus pruebas de carácter sumativa, tareas individuales y colaborativas en aula y por fuera de esta y autocorrecciones; y cada vez con más frecuencia el reconocimiento de otros factores de la condición humana como: motivaciones y disposiciones para estudiar química, estados de estrés, ansiedad, adiciones, problemáticas de familia, compromisos culturales, sociales y políticos ..., que devienen en el ser del estudiante y su realización como ser humano en el día a día.

La consideración de los cuatro componentes mencionados coadyuvan a mis decisiones en la planeación de las clases, como son: la indagación del conocimiento previo, la secuenciación de contenidos, las actividades seleccionadas, las preguntas a formular, las explicaciones a construir, el diseño de las evaluaciones y tareas para determinar los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Es la oportunidad de la elaboración de tramas conceptuales (redes de conceptos, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros...), tareas con preguntas progresivas, proyectos de aula, organizadores previos entre otros, con la intencionalidad de integrar conocimiento histórico-epistemológico sobre el desarrollo de ideas centrales en

química, el conocimiento sobre dificultades de los estudiantes en la comprensión de tales ideas (conceptos químicos), la manipulación de lenguajes (en particular el lenguaje químico) y modelos moleculares, la puesta en acción del conocimiento aprendido en la solución de problemas de lápiz y papel y de tipo experimental, en la interrelación con conocimientos sobre estrategias específicas de enseñanza que promuevan aprendizajes significativos. La puesta en práctica en el aula da lugar a la recopilación de datos que permiten la evaluación y modificación de las tramas conceptuales y las acciones didácticas en dirección a la potenciación de las capacidades de los estudiantes.

Este hoy, es una trayectoria de disposición propositiva por una enseñanza potencialmente significativa, de esfuerzos y sentimientos diversos, de construcciones y reconstrucciones, de exclusiones y nuevas elaboraciones, de compartir pensamientos y acciones de carácter científico y didáctico con diversos grupos de colegas y estudiantes, en especial los grupos de investigación: Enseñanza de las Ciencias FCEN (1990- 2014) y Metodología en la Enseñanza de la Química MEQ (1996...). Camino de momentos diversos, de trasegar por diferentes etapas de formación: pregrado en química; participante en diferentes cursos y seminarios de nivel de posgrado en química y didáctica de las ciencias; docente en las facultades de ciencias exactas y naturales y de educación; congresos de química y didáctica de las ciencias; doctorado en enseñanza de las ciencias; diplomas: “Acompañamiento estudiantil para la permanencia con equidad” y “Diploma institucional CLEO. Lenguaje y permanencia”; y los talleres “Docentes artífices de bienestar”. Más un compromiso de participación en actividades académico-curriculares- administrativas, en diferentes momentos, como: comité de carrera, dirección de departamentos, proceso de autoevaluación y acreditación pregrado química y proceso de transformación curricular FCEN.

El ayer

El ayer lejano (El antes)

Caminante de intervenciones en el aula, formaciones y reflexiones guiadas con una luz inicialmente intuitiva desde la juventud y en el espacio-tiempo madurada, el siempre presente de la importancia de razonar, pensar, y ayudar a pensar al otro, el compromiso con la lectura y el entusiasmo por la filosofía, dada una especie de comportamiento autodidacta

condicionado por las circunstancias de la vida a los 6-9 años y primeros de juventud. Faro luminoso siempre presente en los estudios de secundaria y universitarios, en el después y en el hoy, y en contradicción con la práctica pedagógica dominante de una enseñanza centrada en la repetición mecánica y tediosa de información y el encuentro saludable con el profesor excepción que jalonaba, promovía y ejercía el arte del pensamiento y la coherencia con el trabajo experimental en química y la vida, la coherencia de los conceptos-la representación molecular -y-la práctica de transformar sustancias, en una época de entusiasmo y liderazgo político estudiantil y profesoral por una educación democrática y un país libre de la injerencia extranjera.

En este fervor de contradicciones se inicia el paso a ejercer la docencia en cursos básicos de química general y orgánica, sumergida en la idea de cómo promover el pensar y razonar en química, poner las moléculas en acción y superar la práctica tradicional del denominado “laboratorio receta”, cuestiones que en el avance del espacio-tiempo se integran de modo paulatino mediante la participación activa en cursos y prácticas docente-investigativas de nivel de posgrado en los campos de la química cuántica y la cristalografía de rayos-x, permitiendo estos el ingreso a las raíces del micromundo, de las dualidades del mundo cuántico y de las estructuras moleculares en su diversidad y pluralidad, a ser la docente en los cursos de Química Cuántica-1 e Inorgánica-1, en la compañía de un profesor colega entusiasta y jalonador del pensar en química y de tres estudiantes de pregrado; así como un profundo vínculo con el Comité de Carrera de Química, transformando el currículo de ese entonces hacia una nueva versión que destacaba, entre otros, el hoy llamado curso Química II (antes Estructura y Enlace químico), como un eje básico para introducir a los estudiantes en la estructura molecular, y, uno de sus grupos asumido por mi persona como un bastión a lo largo del tiempo, hasta el hoy, con una rica experiencia de aprendizaje sobre el como aprenden los estudiantes y las complejidades y diversidades de varias generaciones de ellos. Dicho comité de carrera, además, afrontó y salió airoso de la primera autoevaluación para la acreditación.

La anterior trama, entrecruzada con el afortunado encuentro de intereses con la Facultad de Educación en torno a la didáctica, materializado en el curso Didáctica de la Química, adscrito al plan de estudios de la Licenciatura en Biología y Química. Asignatura que

proyectó el pensar y el hacer, el enseñar y aprender química, el debate álgido en torno a la educación en química y el futuro vínculo permanente con los docentes de la educación básica y media de la ciudad de Medellín y del departamento de Antioquia.

Los cruces de tramas también acontecen con la asunción de la dirección del Departamento de Química FCEN (4 años) y luego del Departamento de Enseñanza de las Ciencias (Educación) durante año y medio, la conformación del grupo “Enseñanza de las Ciencias”⁵ integrado con docentes de ambas facultades (didáctica de las ciencias, biología, física, química) y del grupo MEQ⁶ conformado inicialmente por profesores del instituto de química, así como la decidida participación en diversos eventos tanto locales como nacionales que impulsaban el compromiso con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales y las matemáticas. Experiencias estas, facilitadoras de los vínculos con la teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel, la psicología de J. Piaget, el cambio conceptual de Posner Strike, Hewson y Gertzog, y con un conjunto de investigaciones en el campo de la educación en ciencias, en particular las indagaciones dirigidas por los profesores M. A. Moreira, C. Furió, R. Porlan, J. I. Pozo, M. Carretero, y por varios grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional UPN entre otros, en particular, su evento internacional bianual sobre enseñanza de las ciencias.

En este contexto, las preguntas ¿cómo enseñar química? ¿cómo apropiarse conocimiento y enseñar estructura molecular? asumen la supremacía y se elucidan de otro modo, no se trata de solo enseñar, de planear, evaluar, intentar explicar lo mejor posible y con apoyo de diversos materiales educativos, la cuestión es vincular otra perspectiva ¿cómo aprenden los estudiantes? ¿cómo procesa la mente la información? ¿qué pasa en la mente de los estudiantes? ¿cómo enseñar para que los estudiantes realmente procesen información,

⁵ Constituido en el año 1996 e integrado con profesores de las facultades de educación y ciencias exactas y naturales hasta el año 2000; en los años siguientes hasta el 2014, con profesores de la segunda facultad y adoptó el nombre Comité de Capacitación FCEN. Situaciones de jubilación de varios docentes y compromisos académicos de otros, contribuyeron a cambios en el rumbo y haceres del grupo y su no continuación. Se caracterizó entre otras actividades por la organización y desarrollo de catorce encuentros regionales en enseñanza de las ciencias.

⁶ Constituido en el año 1995, integrado con profesores del instituto de química, luego con estudiantes del programa de química y a partir del 2002, dos subgrupos, uno con estudiantes del programa de química y docentes de cátedra, y otro, con docentes en ejercicio de la educación básica y media. Organiza y desarrolla actividades como el Semillero de Química y doce versiones del Encuentro “Maestros MEQ”.

desarrollen razonamientos con la estructura molecular y atómica y resuelvan problemas de modo significativo?

Los grupos MEQ y de enseñanza de las ciencias, experiencias y cuestionamientos antes mencionados, se materializaron en un primer proyecto de investigación realizado bajo mi dirección y con la participación de una profesora de la facultad de educación, “Sistema Periódico en Química: Qué y cómo enseñar para posibilitar un aprendizaje significativo en alumnos de primer nivel universitario”, llevado a cabo con estudiantes de segundo nivel del programa de química. Este dio lugar a enraizar esos primeros compromisos epistémicos, históricos y de relaciones de conceptos con un icono de la química como es la estructura de la tabla periódica y su evolución y trascendencia para ese entonces, 130 años, y de manera específica, ese necesario aprendizaje de los estudiantes con la perspectiva de no aprendizaje mecánico y repetitivo de datos, sino en el intento para que los estudiantes comprendieran esa estructura de grupos y períodos, su evolución, y las relaciones e inferencias con las propiedades químico-físicas.

El ayer cercano (La experiencia)

En los ires y venires de las diversas interacciones sociales y en entrecruces, se presenta la oportunidad del doctorado en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad de Burgos (España), el cual se desarrolla en alianza con la Universidad Federal de Rio Grande do Sur (Brasil). Y entonces, la apertura a las teorías⁷ conductistas y cognitivas como: aprendizaje significativo, aprendizaje significativo crítico, modelos mentales, campos conceptuales; a las metodologías de investigación cualitativa; al análisis del discurso; a la obra de L. Vygotsky *Pensamiento y Lenguaje*; a las epistemologías, en particular la de I. Lakatos y G.

⁷Ausubel, D. (1980). *Psicología Educativa – Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y Retención del Conocimiento Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Bachelard, G. (1976). *Materialismo Racional*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Bachelard, G. (1993). *La Filosofía del No*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.

Johnson Laird, P.N. (1983), *Mental Models*. Cambridge: MA, Harvard University Press.

Moreira, M. A. (2000). Aprendizagem significativa crítica. Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche).

Vergnaud, G. (1990). La Théorie des Campo Conceptuels. Recherches en Didactique des Mathématiques, 10, 23, 133-170.

Vygotsky, L. (1996). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Bachelard, este último especial con sus obras: *Materialismo Racional* y *la Filosofía del No* entre otras; al encuentro con algunas herramientas metacognitivas como los mapas conceptuales y la UVE de Gowin; a construir una mirada del conocimiento previo no como preguntas o cuestiones puntuales, sino como procesos de identificación y no utilización de conceptos y representaciones no adecuadas, de reconstrucción y construcción de nuevos conceptos.

En este período de apertura a lo desconocido y afiliaciones con lo conocido, aflora la filosofía de la química con la publicación “*Hyle International Journal for Philosophy of Chemistry*”, en particular dos artículos⁸ constituidos en guía permanente para la estructuración de los contenidos “el núcleo químico de la química” y “análisis y síntesis, operaciones interdependientes en el lenguaje y la práctica química”, así como otras publicaciones⁹ cruciales: “El estatus epistemológico del concepto elemento” y “Lógica, historia y los libros de texto en química”. Este último propone con base a un estudio histórico de la química un esquema cruzado de categorías y dimensiones de la química con fines pedagógicos, que orienta las decisiones asumidas acerca de dichos conceptos en las categorías molar, molecular y eléctrica en relación con la composición/estructura, la energía y el tiempo, configurando una opción de campos conceptuales en química.

En la conjunción de los anteriores componentes (cognitivos, epistémicos, metodológicos, disciplinarios) y su fuerte debate en el grupo “los amigos” conformado al interior del doctorado y en los encuentros de investigación en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, se reconocen e integran el conocimiento químico, aspectos de su historia y epistemología, el lenguaje y la representación en química, la didáctica como investigación, los estudiantes como actores en procesos de aprendizaje; emerge la consolidación y auge del enriquecimiento humano personal con el trabajo de tesis doctoral, pasando primero por

⁸ Jacob, C. (2001). Analysis and Synthesis, Interdependent Operations in Chemical Language and Practice *HYLE - International for Philosophy of Chemistry*, 7, 1, 31-50.

Schummer, J. (1998). The Chemical Core of Chemistry I: A Conceptual Approach, *HYLE - International for Philosophy of Chemistry*, 4, 2, 129-162.

⁹ Paneth, F. A. (1962), The Epistemological Status of the Chemical Concept of Element (I), *The British Journal for the Philosophy of Science*, Volume XIII, No. 49, 1-14.

Paneth, F. A. (1962), The Epistemological Status of the Chemical Concept of Element (II), *The British Journal for the Philosophy of Science*, Volume XIII, No. 49, 144-160.

Jensen, W. B. (1998a). Logic, History, and the Chemistry Textbook I, Does Chemistry have a Logical Structure? *Journal of Chemical Education*, 75, 6, 679 – 685

el intento fallido de leer y analizar los modelos mentales de un grupo de estudiantes del programa de química de segundo nivel, dadas las condiciones no favorables para planear y lograr registros suficientes y adecuados, y luego, el acierto con las teorías del aprendizaje significativo y los campos conceptuales, “Campo conceptual composición/estructura en química: Tendencias cognitivas, etapas y ayudas cognitivas”. Modelos imbuidos en tres componentes en interacción dinámica y altamente relevantes, en particular en la última: las situaciones, los conceptos y las representaciones, los cuales implican el compromiso integral y dinámico con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los lenguajes y las epistemologías, y la centración de la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes, dado que se trata de dilucidar los esquemas conceptuales construidos por un grupo de estudiantes de segundo nivel del programa de química cuando interaccionan con sustancias, mezclas y algunas transformaciones químico-físicas, que implican el conjunto de conceptos entramados en una red: sustancia, sustancia simple y compuesta, elemento químico, mezcla, mezcla homogénea y heterogénea, solubilidad, molécula, átomo, métodos de separación, reacción química, los cuales están implícitos cuando se manipulan y transforman sustancias y mezclas y viven y reviven en el lenguaje químico: símbolos elementales, fórmulas químicas moleculares, unidades fórmula, fórmulas estructurales, palabras y ecuaciones químicas, y teorías químicas. Trama de conceptos en una nueva perspectiva, con una riqueza histórica y epistémica facilitadora del análisis de las producciones de los estudiantes y de las inferencias acerca de sus esquemas conceptuales, así como de la producción de material escrito a efecto de posibilitar la introducción de los estudiantes al aprendizaje de la química, a las primeras pisadas de reconstrucción y construcción de conocimiento químico en la trama molar, molecular y eléctrica.

Finalizado el compromiso doctoral e imbuida en el contexto universitario de las problemáticas por la alta deserción y la repitencia, en particular en la FCEN y en el programa de Química, en los resultados de los procesos de autoevaluación para la acreditación y en las fortalezas del programa de Bienestar Universitario Central con sus convocatorias a la educación superior con calidad, inclusión, equidad y para la graduación, la facultad crea el comité de transformación curricular, del cual soy integrante coordinadora durante 5 años. Este recorrido abrió otras compuertas que enlazadas a las ya mencionadas en el ayer, ponen en escena un mayor y explícito compromiso con el currículo, la

pedagogía, el contexto de aula, una variedad de enfoques de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje y al carácter relevante del acompañamiento social, cultural, psicológico y académico a los estudiantes, con el propósito de disminuir las cifras de la deserción y la repitencia.

De modo individual, colaborativo y colectivo en mayor grado, toma forma la conversación y elaboración de un proyecto educativo de la facultad (documento rector de la transformación curricular) que vislumbra el necesario compromiso con el cambio pedagógico y didáctico y la instauración del programa de bienestar que demanda el apoyo de un grupo de profesores. La luz en el horizonte aireada con pensamientos afinados unos y reconstruidos otros con el apoyo de nuevas visiones aportadas por autores¹⁰ como J. De Zubiría, M. De Zubiría, H. Gardner y M. A. Moreira, clama por propiciar didácticas favorables a la formación integral, a la enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes y en el como aprenden, a superar la centración en el docente y fortalecer las comunidades académicas, al aprendizaje significativo de conocimiento científico, a la comprensión y resolución de problemas, a la elaboración y desarrollo de proyectos de aula, a la inmersión en los compromisos con las lógicas y los lenguajes de las disciplinas, los modelos y teorías, el trabajo experimental y las tecnologías de la información y la comunicación TIC, y a un nuevo compromiso, el acompañamiento estudiantil inmerso en la instauración del programa de bienestar FCEN.

Cuestiones nada fáciles para la apropiación colectiva, pero la individual continua en los avatares de la vida, entrecruzados con una variedad de actividades organizadas por el grupo MEQ, que conllevan la participación no sólo de los estudiantes integrantes del grupo, sino de un número amplio del programa de química, en particular, la conmemoración de los 140

¹⁰ De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

De Zubiría, M. (2007). Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Gardner, H. (2012). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Moreira, M.A. (2006). Aprendizaje significativo de la visión clásica a la visión crítica. Brasil: Universidad Federal do Rio Grande Do sul

años de la tabla periódica y la fiesta del químico el día 31 de octubre, llevada a cabo durante varios años y hoy en el olvido, actividades estas que forjaron relaciones perdurables para la convivencia y un especial reconocimiento para la relación humana docente-estudiante como actores coparticipes de procesos para el engradecimiento humano.

También se ha cruzado la oportunidad de dirigir dos trabajos de grado de estudiantes de química y uno de maestría en educación, comprometidos con la intevención de aula, con el aprendizaje significativo de estudiantes de décimo grado en torno a a la trama conceptual de ese conjunto de conceptos básicos de la química: sustancia, mezcla, fórmula química, solubilidad, molécula, modelos moleculares, lenguaje químico.

De nuevo el presente, el ahora... el ayer y el mañana (Los aprendizajes)

Avatares y actividades se conjugan y reencuentran, y propician nuevas visiones integradoras en el trasegar cotidiano de los compromisos académicos, investigativos y de proyección social. Emergen los académicos, a modo de final de los inconclusos en el doctorado, con la participación primero en el diploma “Acompañamiento estudiantil para la permanencia con equidad” y luego el “Diploma institucional CLEO. Lenguaje y permanencia” y los talleres “profesores artifices de bienestar”. Estos demarcan y explicitan aspectos didácticos y socioculturales ya en proceso, en particular, el vínculo del lenguaje con la permanencia y la equidad y estas a su vez con la diferenciación de los estudiantes según sus procedencias socioculturales, y entonces, el acompañamiento diferenciado.

Cuestiones que demandan la enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes, en el cómo aprenden, qué lenguajes y representaciones utilizan, cómo resuelven problemas; la atención a percibir aquellos aspectos de la vida de la persona que inciden en el aprendizaje y requieren la orientación para el tramite de solicitud del acompañamiento psicosocial u otro; la búsqueda incesante de la pregunta, el video, la práctica y/o acción motivadora para propiciar la participación y permitir al otro ser ser sujeto de aprendizaje significativo.

La profundización y complejidad que acompañan mi mirada de hoy de la enseñanza y el aprendizaje se traduce en una nueva propuesta para el microcurrículo de la asignatura Química II y en el accionar en el aula motivado por las preguntas, los cuestionamientos, los debates, las prácticas de lectura, escritura y oralidad, el trabajo individual y colaborativo, la evaluación formativa y sumativa, la preparación de material educativo con perspectiva

epistémica, histórica y tramas de conceptos. Y un esfuerzo más y más para despertar la motivación y los bríos de los estudiantes con su compromiso para la superación en algún grado de las dificultades de lectura y escritura en química (no volverlas una queja), de plantear relaciones de conceptos y entre variables, dibujar y utilizar lápices de color, la apropiación consciente del lenguaje químico y de que un conjunto amplio de palabras del lenguaje común no son adecuadas para la comprensión de situaciones y conceptos químicos. Y aún, tal vez más contundente, lo que una estudiante exclama “superar la pereza mental”, y por lo tanto, aunar las intenciones en dirección a asumir la progresividad del aprendizaje significativo, la profundización y la complejidad, en el contexto de varios estudiantes que no desean continuar estudios de química, otros que aspiran a cambiar de programa, otros volver a presentar examen de admisión, más las ansiedades por la pérdida y repitencia de cursos básicos de matemáticas, y aún del curso Química II, y el lograr el promedio crédito.

Todas estas cuestiones en marcha, requieren en primer lugar, el reconocimiento de los estudiantes como seres humanos en estos contextos, y no hacer de ellas una queja permanente como acostumbran varios colegas, por el contrario, asumirlas como realidades de la enseñanza y el aprendizaje y planear para apoyar la superación y orientar que la química sirve y es útil para la vida, cualesquiera sea la carrera afin o no a la química, así el futuro sea el cambio para otro programa u otra situación, todos tenemos una misión como integrantes de la comunidad universitaria, las moléculas están allí y allá, en la vida de todos, y asumimos un compromiso, yo como docente, y los estudiantes asumieron una matrícula.

Estas ideas y acciones en el aula se dinamizan en el compromiso con el programa Bienestar FCEN Proyecto Consejería Estudiantil, participando en el proyecto auspiciado por la Vicerrectoría de Docencia, “Horizontes de posibilidad para la permanencia”, comprometido con la indagación de una estrategia de acompañamiento integral psicopedagógica para estudiantes de la FCEN en situación de vulnerabilidad académica, terciarios y repitentes, en la asignatura Matemáticas Básicas que permita sistematizar, fortalecer y mejorar el proceso de apoyo a la permanencia estudiantil. En este se visualiza la complejidad de dicha problemática y aún de aquellos estudiantes que en situación normal,

expresan como el acompañamiento académico, podría considerarse en una perspectiva amplia para todos los estudiantes, como un asunto interno al plan de estudios, al currículo, y no como un asunto externo que debe resolver el estudiante en Bienestar, es decir, no situar el problema en uno de los actores o de los fenómenos, sino entender la situación en su complejidad y profundidad con la intervención integrada de todos los actores. Por ahora, el informe final continúa a la espera del necesario dialogo y consensuación para su implementación, cuestión posible en el proceso en marcha de autoevaluación para la tercera reacreditación.

También cuando es oportuno, la invitación al colega a que ya, preparar la clase, no es secuenciación de contenidos solo al modo del profesor y al parecer de este explicar bien y realizar evaluaciones solo sumativas, sin la atención y el cuidado a que pasa en la mente y comportamientos de los estudiantes y creer que aprenden y si pierden la prueba la responsabilidad es solo del estudiante, sino también al modo de ellos, de sus motivaciones, dificultades y limitaciones para los aprendizajes fundamentadas en todo aquel bagaje cultural, conceptual, experiencial, escritural y representacional que la universidad demanda y las inequidades sociales, educativas, económicas, culturales y políticas, no han dado lugar a su apropiación en una mayoría de nuestros estudiantes, y necesarias de formar con el acompañamiento intencionado de la o el docente, para permitirles que afronten de modo exitoso los compromisos con los reaprendizajes y nuevos aprendizajes de conceptos, prácticas, lenguajes y representaciones que las comunidades académicas les demandan en su proceso de inmersión en ellas y lograr finalmente y con calidad la graduación.

De este modo, equidad o inclusión son compromisos pedagógicos y didácticos, con grupos de estudiantes no solo por motivos de género, etnia, negritudes u otros, sino también a mi modo de ver, con gran número de estudiantes acompañando el camino de la formación integral, disciplinaria, inter y transdisciplinaria, de las motivaciones y reflexiones en los caminos del aprendizaje significativo, de los esfuerzos por la comprensión y de una práctica adecuada y pertinente, por la salud física y mental, por la amistad humana entre docente y estudiante, por la participación y contribuciones a la transformación personal y colectiva, social, para el ejercicio de la ciudadanía, de la profesión, para actuar por un país en paz con justicia social y ambiental.

Las asunciones pedagógicas y didácticas, disciplinares, históricas y epistémicas, curriculares y de contexto, se nutren y proyectan con la dirección y desarrollo de la proyección social con los encuentros: “Regional de enseñanza de las ciencias” (hasta el 2014) y de “Maestros MEQ”, mediante contratos interadministrativos y de cooperación llevados a cabo por el grupo MEQ, intentando la formación de docentes en nuevas dinámicas didácticas en pro del aprendizaje significativo en el aula de ciencias naturales y de química de la educación básica y media, con la participación entusiasta de grupos de docentes de Medellín, Área Metropolitana del Valle de Aburrá y subregiones del departamento de Antioquia. Experiencia demandante de la exploración de procesos como investigación en el aula, construcción de unidades didácticas, organización y narrativa de experiencias significativas, caminos que propician el encuentro con nuevas miradas pedagógicas y didácticas, integradoras de varios componentes que asumimos con diferente grado de relacionabilidad: “El Conocimiento pedagógico del contenido CPK” y “El conocimiento didáctico del contenido CDC”, recreando y potenciando volver cada día al aula impregnada de la necesaria integración de esos cuatro componentes que los docentes debemos asumir en el ahora y el mañana, por lo pronto, de acuerdo con el CDC: el conocimiento disciplinar del contenido, el conocimiento histórico-epistemológico del contenido disciplinar, el conocimiento psicopedagógico relacionado con aprender a pensar el curso desde la perspectiva de los estudiantes, y el conocimiento del contexto curricular.

En el hoy y el mañana, la tempestad de la pandemia nos desacomoda, nos condiciona con la virtualidad, las incertidumbres y complejidades, las adaptaciones y readaptaciones, y da lugar a destacar la cuestión pedagógica y didáctica urgente para la educación superior y demás instituciones interesadas en ella, las cuales cada vez más convocan con mayor ahínco por diferentes vertientes, tanto a nivel nacional como internacional, con diversos nombres, por ejemplo¹¹: “La educación superior en la pos-pandemia: Hacia nuevos

¹¹- Huggins, K., Gualdrón, O., Morales, C. A. (2020). Calidad en la educación superior: un enfoque para el futuro. Universidad de Santander: Webinar, julio 1 de 2020.

- Marín, M. P. (2020). El impacto de implementar resultados de aprendizaje en el ámbito universitario. Penser Encuentro internacional de evaluación de resultados de aprendizaje. Webinar mayo 8 de 2020.

- Marmolejo, F. (2020). La educación superior en la pos-pandemia: Hacia nuevos paradigmas de la labor docente. Universidad de Santander: Webinar, junio 5 de 2020.

- Torres, W. (2020). Recursos digitales para el aprendizaje de la química. ACOFACIEN. Webinar, julio 1 de 2020.

paradigmas de la labor docente”, “Virtualidad en los tiempos actuales: Más allá de la presencialidad digital”, “Calidad en la educación superior: un enfoque para el futuro”, “El impacto de pensar resultados de aprendizaje en el ámbito universitario”, “Recursos digitales para el aprendizaje de la química”, “enseñar a pensar en química” . Entonces, el antes o ayer, la experiencia y el hoy docente, parece ser componente necesario para asumir los retos del trasegando hoy para ser mañana, siempre en la perspectiva de cambio, la docencia es cambio continuo a lo largo del tiempo.

Dicha experiencia, manifiesta hoy de nuevo, con la participación para el mañana del proceso de autoevaluación para la tercera reacreditación del programa de química, no es lo mismo que antes, que ayer, hoy este proceso nos exige con mayor claridad y precisión desde las directrices del Consejo Nacional de Acreditación CNA y de la universidad: proyecto educativo del programa con la explicitación de los contenidos y su contemporaneidad, los compromisos epistémicos e históricos de la disciplina, los pedagógicos y didácticos, de investigación y proyección social, los resultados de aprendizaje; la atención y logros del programa de bienestar; y el plan de mantenimiento y mejoramiento del programa.

Empiezo a transitar nuevos cambios enraizados en el antes, el durante y el después con la posibilidad de la apropiación no solo individual, sino además del colectivo de profesores del programa, de los estudiantes, de los egresados y demás comunidades internas y externas que proyectan la ciencia química y su función social para el bienestar común y la preservación del planeta.

Agradecimientos: Al proyecto Cosechando Saberes – sistematización de prácticas inclusivas de docentes de la Universidad de Antioquia, mi especial reconocimiento por la invitación a participar y permitirme reflexionar y elaborar una sistematización de experiencia, que espero en algún grado haber satisfecho.

María Victoria Alzate Cano
Docente

- Penser. (2020). Encuentro internacional virtualidad en los tiempos actuales: Más allá de la presencialidad digital. Webinar junio 20 de 2020.

- Talanquer, V. (2020). Enseñar a pensar en química. American Chemical Society ACS: Webinar mayo 27 de 2020.

4. CUARTO PASO: REFLEXIONES DE FONDO

“El verdadero sentido de ser maestro”, en ese momento comprendí que yo no tenía que valerme de mis capacidades o conocimientos, sino que por eso la frase que puse, de que la verdadera vocación es cuando es uno capaz de dejar huella en las personas, no tanto que se aprendan 50 autores, que se aprendan todas las lesiones de estenografía o que lean y transcriban un texto en braille, sino... yo como ser humano qué les puedo transmitir a ellos y eso qué herramientas les va a dejar para práctica como docente y su vida cotidiana.

Wilmar Babativa, 26 de octubre del 2019.

El cuarto paso llamado reflexiones de fondo, implica volver desde una perspectiva crítica a todo el proceso vivido y la experiencia reconstruida por los participantes como legitimadores del proceso, aquí exponemos el análisis que surge de las experiencias y aprendizajes de los docentes sembradores durante los encuentros; permitiendo así, la emergencia de tres categorías principales, las cuales propenden agrupar los sentires, saberes y reflexiones de los participantes durante este recorrido; estas son: Otras formas de hacer cultivo por medio de la sistematización experiencias, la Educación Inclusiva y la Educación Intercultural y Sembradoras y Sembradoras.

Este paso se materializó mediante la realización del último taller de manera presencial, antes de que se declarara la cuarentena nacional obligatoria por el Covid - 19. En este encuentro se hallaron los aciertos, tensiones y dificultades sobre los aprendizajes de la experiencia en torno a la Educación Inclusiva y Educación Intercultural, en un círculo de palabra¹² estimulado por diferentes sentidos como la vista, el tacto, el gusto; cada docente tenía la posibilidad de reflexionar en torno a los aprendizajes de su experiencia. (*ver anexo 15*)

¹² El círculo de palabra hace parte de la pedagogía ancestral y permite transmitir desde la tradición oral el saber.

Pese a que cada experiencia es diferente, los puntos de encuentro permitieron la emergencia de preguntas, conceptos, tensiones y aciertos que se relacionan entre sí, tales como; el otro como sí mismo y lo que lo rodea, el desaprender o desacomodarse como posibilidad de construirse y formarse, la subjetividad del docente, sus esfuerzos, miedos, la posición de estar en el lugar de no saber, la mercantilización del conocimiento, el significado de experiencia para cada persona y cuestionamientos acerca de la inclusión y la interculturalidad. Los anteriores puntos de encuentro, sirvieron de insumo para conversar con expertos; como sujetos que encarnan un saber con base a su propia experiencia, los cuales aportaron a la reflexión crítica y construcción de conocimiento para vislumbrar puntos de llegada, enmarcados en posibles conclusiones y recomendaciones cosechadas durante este proceso de siembra.



Fotografía tomada por Sara Echeverri, Universidad de Antioquia, marzo 13 del 2020.

Para lograr la construcción del análisis que se plantea sobre las categorías que se presentan a continuación, se realizó una transcripción de los encuentros realizados en los pasos: puntos de partida, preguntas iniciales, reconstrucción del proceso vivido y punto de llegada; también de la bitácora construida en conjunto con los docentes, los productos que surgieron de los talleres, los diarios de campo elaborados por los estudiantes que acompañamos el proceso y la experiencia reconstruida por los docentes. Luego se realizó

una codificación de los insumos recolectados por medio de una matriz que permitió constituir las categorías y subcategorías.

4.1. Otras formas de hacer cultivo: La sistematización de experiencias.

Se trata, entonces, de volver la mirada a la fuente de origen de estos procesos renovados de producción de conocimientos: nuestras experiencias.

Es en ellas, sobre ellas y desde ellas que se pueden enfrentar estos nuevos desafíos y diseñar estrategias epistemológicas y metodológicas pertinentes

(Jara, 2019, p.40)

A continuación, presentamos los subcapítulos correspondientes al tejido de las reflexiones en torno a las experiencias docentes y el proceso de sistematización, los cuales, en las formas tradicionales de hacer investigación, se relacionan con los capítulos de análisis.

En la metáfora de la siembra, el cultivo implica la preparación de la tierra, esparcimiento de las semillas y cuidado de éstas para que finalmente germinen y así recoger la cosecha. La sistematización de experiencias ha sido la manera de preparación, organización, planeación y cuidado que nos ha propiciado caminar en estos senderos. A continuación, presentamos el análisis que realizamos de las concepciones y sentires de los sembradores frente al proceso de sistematización de experiencias de la investigación, al realizar su siembra mediante este proceso caracterizado por la reivindicación de saberes alternativos y situados.

El proceso de cultivo mediante la sistematización de experiencias, ha permitido la emergencia de reflexiones por parte de los participantes que amplían el panorama de lo que significa sistematizar experiencias en el contexto de la educación superior, relacionada con la educación inclusiva y la educación intercultural. A pesar de que no exista un acercamiento previo a la sistematización de experiencias, los docentes. Reconocen en ella

un horizonte metodológico, ético y político para reconstruir históricamente una experiencia. Con relación a lo anterior, la sembradora Sara señala:

la sistematización de experiencias es un proceso de investigación que implica el análisis crítico de una o más experiencias con el fin de transformarla y obtener aprendizajes. No es algo que se siga paso a paso como en las investigaciones tradicionales. (*Diario de campo, 2019*)

Asimismo, los docentes consideran, que la sistematización de experiencias es una forma alternativa y situada que permite conocer, reconocer y aprender de las prácticas. Otras que emergen en la cotidianidad de los participantes (Jara, 2018).

Referente a esto, los docentes distinguen qué realizar estos procesos de sistematización ha exigido reconocer las formas tradicionales en las que se ha comprendido los procesos de investigación, donde es usual desprenderse de las características subjetivas; al contemplar la investigación como objetiva, carente de *sesgos* personales. Al indicar lo anterior, los docentes sembradores consideran y resaltan la importancia de generar procesos de desprejuiciamiento referente a las concepciones históricas que se tienen de la investigación y así, darle paso y relevancia a otras formas que se constituyen día a día y posibilitan la reivindicación de saberes que han sido subalternizados. La docente sembradora Elizabeth indica que se debe

hacer un ejercicio de desprejuiciamiento (...) porque hemos entendido la investigación de forma muy cualitativa, pero cuando uno se va a campo siempre ha sido complejo. Por eso digo que ha sido muy bello el ejercicio de desprejuiciamiento. (*Taller 5, 2020*).

Al entender la sistematización como un proceso de investigación y de aprendizaje, donde “la recuperación histórica es la base para hacer el análisis de diferentes aspectos por separado y realizar síntesis e interrelaciones entre los elementos encontrados” (Jara, 2019 p.50) se permite posicionar la subjetividad en el centro del ejercicio, al favorecer la

reflexión sobre el lugar del investigador (entendido como participante) y la posibilidad que permite un proceso de cultivo por medio de la sistematización como apuesta epistémica; cuestionando de esta manera, aspectos como, ¿quién investiga?, ¿a quién se investiga?. A propósito de esto, la docente sembradora Mariela señala

las formas tan ortodoxas en las que se ha entendido la investigación. Entonces siempre me he hecho la pregunta, si el investigador siempre tiene que estar lejano al suceso del que se está preguntando. (*Taller 5, 2020*)

De igual manera, se concibe la sistematización de experiencias como una propuesta política transversalizada por el posicionamiento de los saberes como un lugar de enunciación que permite co-crear y construir conocimiento y desde allí, denunciar las desigualdades, opresiones que la matriz colonial ha impuesto en las prácticas de los docentes. Tal como lo menciona la docente sembradora Elizabeth "reconocer también que hago parte de ese sujeto colonizador. Es que yo sigo colonizando esta forma de ser, de existir en este mundo. Es también reconocerse parte". (*Taller 5, 2020*).

En este sentido, la sistematización de experiencias como cultivo, ha permitido visibilizar la urgencia de establecer en la Universidad de Antioquia, escenarios donde los docentes puedan encontrarse desde el diálogo y la palabra dulce compartida en cada una de sus experiencias, permitiendo la discusión, la reflexión y el tejido de aquello que acontece en la cotidianidad de los espacios formativos y en sus relaciones con el Otro.

Sin embargo, los sembradores también han manifestado una serie de retos encontrados durante su participación en este proceso de cultivo. Por ejemplo, al establecer y delimitar la experiencia que se proponían sistematizar. Con relación a esto, Ghiso (2019) afirma que los docentes

sienten que tienen un saber pedagógico experiencial débil y que nada se puede construir más allá de lo hecho; esto parece contradecirse con la percepción que poseen

los educadores que vienen haciendo cosas interesantes, que vale la pena compartir con otros, que es necesario dialogar con otras y otros maestros. (p.87)

La docente sembradora Mariela expresa “para efectos de los propósitos de lo que tienen que sistematizar, ¿que sería más pertinente?”. (*Taller 5, 2020*). Allí, se puede observar una inquietud acerca de la validez de la experiencia que se quiere sistematizar, donde se busca superar la noción del proceso de sistematización como una evaluación o medición de impacto. La sistematización de experiencias como forma de cultivar implica, descubrir las sombras, lo nebuloso, la incertidumbre, la interrogación, el autocriticarse, para convertirlo en elementos visibles que generen procesos de reflexión y transformación. Esto se ve reflejado cuando la docente sembradora Mariela expresa:

yo creo que me ha dado dificultad y no sé si al resto, entender el lenguaje analógico, el lenguaje metafórico... y entender, por ejemplo, las otras formas de representación, entonces que el dibujo, o ahorita mismo la escultura. Yo creo que es eso no más, y he tenido mucho la duda sobre lo que tengo que escribir. (*Taller 5, 2020*).

Es importante señalar que los docentes sembradores reconocen que la acción de reconstruir el proceso vivido es un caminar en espiral, pero lleno de pequeñas piedras, donde la siembra y la cosecha se convierten en difusas y se llega a momentos donde no se distinguen, donde los aparentes retrocesos e incomprendiones tensionan el caminar. Se fusiona el desafío de develar, reflexionar, crear con y sobre las condiciones que limitan u obstaculizan la construcción de saberes pedagógicos, haciendo necesario “develar y denunciar aquello que cierra horizontes, limita autonomías, altera preguntas y respuestas, genera frustraciones y miedos” (Ghiso, 2019, p.97).

Hacer cultivo mediante la sistematización de experiencias en la Universidad de Antioquia implica un reto personal para los docentes, que inicia con el desacomodo de todo aquello que considerábamos como las únicas formas o modos de hacer investigación; es desaprender las nociones y conocimientos vistos acerca de las maneras tradicionalmente aceptadas de investigar, enseñadas durante toda nuestra formación; se asemeja a caminar en

la incertidumbre, a ser eternos enseñantes y aprendices, a desconocer para conocer, a no dar nada por hecho y sobre todo a dudar de aquello en lo que nos sentimos seguros; el camino de desaprender no es fácil.

Sin embargo, el desacomodo no es sólo personal, también existe un interés por parte de una comunidad académica al interior de la Facultad de Educación; quienes también de a poco, se han tratado de acercar a estas otras formas de investigar que no suelen encajar en casillas de formatos, procesos evaluativos prediseñados y normalizados en la cultura académica tradicionalmente impuesta.

Asimismo, la Licenciatura en Educación Especial en los últimos años ha estado marcada por el devenir, hemos visto una apuesta por revitalizar ciertos espacios de encuentro y uno de ellos hace parte de la investigación, la cual durante mucho tiempo estuvo caracterizada por sus investigaciones tradicionales, por tener los mismos temas de interés (inclusión, exclusión, discapacidad), otras veces por su enfoque (personas con discapacidad o vulnerabilidad), y perspectivas (educativas, sociológicas, psicológicas), hoy por hoy se plantean cosas nuevas que permiten pensar la realidad de la educación especial, no solo desde el diagnóstico y tratamiento, sino, desde los docentes, acompañantes, la enseñanza y los procesos de aprendizaje, demandando así nuevos modelos de investigación.

Así es como la sistematización de experiencias como forma de investigación permiten develar procesos que son puente para una educación pensada hacia el reconocimiento de la diversidad, desde allí, analizando y resignificado específicamente los alcances que actualmente se han hecho para que los docentes puedan llegar a posibilitar espacios de encuentro desde la diversidad habitada por todos y el enriquecimiento de los procesos educativos.

4.2. Chagras distintas: Educación Inclusiva y Educación Intercultural.

La comprensión de chagra en algunos pueblos indígenas como el Murui Muina que habitan en el sur de la Amazonía colombiana, representa la huerta; aquel lugar destinado

para la siembra. En el siguiente análisis nos referiremos a dos chagras distintas, por un lado, la chagra de la Educación Inclusiva y, por otro, la chagra de Educación Intercultural; siendo estas distintas porque tienen orígenes y naturalezas diferentes, permitiendo así que el cultivo ofrezca variados frutos. Leerlo desde esta perspectiva, nos invita a hacer un reconocimiento de sus diferencias y similitudes a las que nos adentraremos a medida que analizamos y tejemos los conocimientos construidos por los docentes sembradores en cada encuentro.

Hace aproximadamente 20 años se viene hablando de la chagra Educación Inclusiva en Colombia; sin embargo, podemos decir que este proceso ha priorizado el acceso en el ámbito educativo; dejando de lado otros asuntos igual de importantes asociados a la permanencia y graduación de los estudiantes.

En el Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia-PDI (2017 – 2026) se plantea que

Las políticas universitarias velarán por el reconocimiento, la protección y promoción de la diversidad cultural —o más bien ontológica, si se trata de múltiples realidades y no de una sola— y epistémica, favoreciendo diálogos interculturales dentro de la Universidad. Esto implicará transformaciones en las estructuras académica y administrativa, para que estas dialoguen y se transformen en relación con dichos saberes y formas de habitar el espacio. Asimismo, respaldará estos acercamientos institucionales y garantizará su sostenibilidad, tanto en la promoción de políticas como en el sustento presupuestal y en la constante vigilancia. De esta manera, la Universidad acatará la normatividad internacional, nacional y regional en torno a la educación inclusiva y al reconocimiento de las diferentes necesidades para acceder, permanecer y graduarse oportunamente, que tienen los diferentes grupos poblacionales. (p. 20)

Pese a la apertura que tiene la Universidad de Antioquia a un proceso más plural; desde la experiencia de algunos docentes sembradores, se evidencia que en la realidad

educativa, se vive la inclusión desde aspectos instrumentales y reglamentarios, debido a que, actualmente, la Universidad no dispone de los recursos humanos, académicos, físicos y tecnológicos necesarios para hacer inclusión, ya que ésta no depende solo de si hay o no personas con discapacidad matriculadas, sino que, tal como la institución lo plantea en su PDI, es una apuesta que involucra a la administración, los programas, los trabajadores de cada área y demás actores de la comunidad académica en general.

Además, la chagra inclusión puede representar una posición de privilegio para aquellas personas que cumplen con los estándares de quien sí se puede incluir según lo socialmente correcto, entonces ¿Para quién se aplica realmente la inclusión? ¿Quién queda por fuera de la inclusión? ¿Por qué quedan por fuera de la inclusión? ¿La inclusión no es para todos?

La inclusión necesita de la exclusión como soporte, debido a que hacen un señalamiento al otro y lo otro como extraño, incorrecto, como aquello que no encaja y que además es carente de algo que creemos poseer; sin embargo, la inclusión ni siquiera cuenta con el otro para saber cómo quiere ser incluido o incluso si desea que se le incluya, tal como lo menciona Byung-Chul Han (2017)

Los tiempos en los que existía el otro se han ido. El otro como misterio, el otro como seducción, el otro como eros, el otro como deseo, el otro como inferno, el otro como dolor va desapareciendo. Hoy, la negatividad del otro deja paso a la positividad de lo igual. La proliferación de lo igual es lo que constituye las alteraciones patológicas de las que está aquejado el cuerpo social. (p.9)

Por lo tanto, esta posición del otro como ajeno atribuye una carga a quien está en la otra orilla, es decir, supone a quien va a incluir en una posición de considerarse en el lado de la orilla correcta, en el lado adecuado y además lo hace poseedor de las ayudas necesarias para que el otro pueda enfrentar el proceso de la normalización tal como lo menciona la docente sembradora Elizabeth “La inclusión no es inclusión, sino un ejercicio

obsesivo, por sentirse en la orilla correcta, y pensar que el otro es extranjero, un extraño que debe estar mi orilla, que pienso que es la orilla correcta” (*Taller 5, 2020*).

En este sentido, la chagra inclusión es incómoda tanto para quien la práctica como para quien necesita de ella, debido a que, la lectura del mundo en la dicotomía de los incluidos y los excluidos, sólo es coherente con los ordenamientos y clasificaciones que el estado y la estructura moderno colonial impone; lo políticamente correcto, establecido por medio de unas dinámicas enajenadoras; perpetuando dualismos entre quien tiene el poder y el que no lo tiene, el capaz y el incapaz; contribuyendo así a la precarización de la vida y dejando por fuera las diversidades sociales y humanas que en la realidad rompen con esa dualidad y resaltan desde la subjetividad de cada persona otras formas de ser, existir y participar en sociedad.

La docente sembradora Mariela afirma que “la inclusión es un dispositivo en el que no hay que creer de forma ciega, no es posible pensar la inclusión sin las posibilidades y condiciones que generan la exclusión” por lo tanto, estos dos fenómenos son relacionales, coexisten y están en movimiento, es decir, no se está en un constante estado de inclusión y tampoco en un permanente estado de exclusión; esto es dinámico, podemos estar en alguna situación como sujetos de privilegio, pero, en otro momento podemos ser excluidos por situaciones que no controlamos, entonces, son dos fenómenos que implican pensarse en conjunto, Veiga-Neto y Lopes (2007) ilustra la inexclusión así,

las instituciones que garantizan el acceso y la atención a todos son, por principio incluyentes, aunque en el transcurso de los procesos de comparación y clasificación ellas vengán a mantener algunos de ese todos (o muchos de ellos...), en situación de exclusión. Esto significa que en un mismo espacio considerado como de Inclusión, puede ser considerado un espacio de exclusión. Se concluye así que la igualdad de acceso no garantiza la inclusión y, en la misma medida, no separa la sombra de la exclusión. (p.122)

En este sentido, la inclusión se postula como una chagra que hace parte de un discurso políticamente correcto, que en algunos casos implica la negación de las desigualdades sociales existentes y la invisibilización del otro que queda a la merced del mercado y los intereses políticos. Lopes, Lockman y Hattge (2013) plantean

la inclusión es una expresión creada para marcar las peculiaridades de nuestro tiempo, es decir, para satisfacer prioridades determinadas por las relaciones guiadas por el mercado y por un Estado neoliberal desde la perspectiva del mercado, se caracteriza por la presencia de todos los mismos espacios físicos y la condena de personas por sus incapacidades y capacidades limitadas entendimiento, participación y la promoción social, la educación y el empleo. (p.44)

La discapacidad y la Educación Inclusiva obedecen a ciertas configuraciones políticas; permeadas por la visión capitalista que destaca el mercado y las capacidades, de ahí el afán de nombrar lo que no es rentable y la búsqueda inacabada de alternativa para que eso no rentable tenga lugar en un sistema general y homogeneizado. Asimismo, según la docente sembradora Mariela

La exclusión que es la contracara, no es más que la expresión de las jerarquías sociales y humanas que definen todas las estructuras y funcionamientos cotidianos, siempre algo o alguien estará fuera de alguna coordenada. Diré entonces que la inclusión no existe porque no existe un orden social que la haga posible, en tanto así, que hasta los mismos excluidos excluyen y es tanto así, que los mismos defensores de la inclusión somos perpetuadores de la misma situación que pretendemos atacar o contrarrestar. (*Taller 2, 2019*)

En coherencia, la función mercantilista de la chagra educación inclusiva, hace que el sujeto subalternizado históricamente tenga que entrar en un estado de completud que le permita ser activo en el mundo del mercado, negando la posibilidad de ser reconocido desde las identidades coexistentes que lo habitan y constituyen su subjetividad, según Carlos Skliar (2005)

Hay aquí, por lo menos, un doble movimiento que podemos percibir: por un lado, el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud; por otro lado, el movimiento de completamiento, la necesidad de completamiento, la violencia del completamiento. El cambio de argumento, si es que lo hay, quizá se encuentre en el pensarnos como incompletud, en percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos, en que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos. Y no lo contrario. (p.13)

Lo anterior implica que haya unos sujetos de referencia; los del centro, los capaces, los que hablan las mismas lenguas, los que privilegian los saberes más cotizados en el mercado. Y hay otros sujetos, aquello de los bordes, asumidos en una posición de necesitados, en falta o carentes. La docente sembradora Elizabeth lo menciona de la siguiente manera,

Cuando hablamos de inclusión nos referimos a que las personas con discapacidad lleguen, debemos buscar puntos de encuentro. Encarnarla no es propiamente que me habite fenotípicamente, sino que esté en el cuerpo, que yo pueda preguntarme desde esa matriz otras formas de existencia (*Taller 5, 2020*).

Por el contrario, rompiendo la dualidad entre lo normal y lo anormal, en la chagra Educación Intercultural, se desvanecen las fragmentaciones porque no pretende abordar los sujetos del borde sino las condiciones que hacen que estén allí. No perpetúa una visión de centros y bordes, sino que, por el contrario, propone una perspectiva circular, relacional donde el poder no es otorgado y apropiado por determinados sujetos, sino que, por el contrario, reconoce que todos somos sujetos de saberes priorizando construcción en paridad.

Aunque los sembradores y sembradoras de este proceso de investigación no se posicionan radicalmente en alguna de las chagras, se evidencian cercanías a procesos que

permiten sembrar en la chagra de Educación Intercultural, toda vez, posibilitan la interacción, tan escasa en la actualidad; como medio de transformación del conocimiento y de los sujetos. Según la docente sembradora María Victoria “la interacción es una transformación, pero hoy en día los estudiantes se pegan, se juntan, pero no interactúan, por ende, no hay transformación del conocimiento, si no hay transformación no hubo interacción”. (*Taller 3, 2019*). En este sentido, la interacción permite; como lo menciona Oscar Jara (2011) la emergencia de *otros mundos posibles* mediante el reconocimiento de la otredad y las identidades que configuran el ser, las cuales dan origen a formas plurales de relacionamiento y rescatan que el otro o lo otro también me habita y configura mi subjetividad, facultando que podamos reconocernos dentro de los límites de la condición humana.

Por lo tanto, la educación intercultural es una chagra de desacomodos, incertidumbres, de permitirse estar perdido; no como una posición de desventaja, sino más bien, reclamando constantemente que nos habite la pregunta, la necesidad de observar y reconocer el camino consciente de sus obstáculos y oportunidades, la curiosidad que se pierde en las zonas de confort, la posibilidad de la duda que me pone en el lugar de ser un aprendiz permanente, el lugar de “no saber” que descubre constantemente otras formas y modos de ser y hacer. Además, los procesos de enseñanza - aprendizaje y la posibilidad de construcción de conocimiento con el otro, implica el encuentro intersubjetivo, donde la pregunta por la otredad me ayuda a reconocerla, pero también a conocerme mí mismo siendo y coexistiendo con el otro; quebrantando de esta manera la concepción de una educación meramente academicista e instrumentalista y permitiendo que desde la realidad de los sujetos, se apropie la educación para la vida y el reconocimiento, teniendo como premisa que la diversidad es inherente al ser humano y no se limita a características fenotípicas diferenciales. La diversidad nos habita a todos, según la docente sembradora Elizabeth es necesario encarnar la diferencia

encarnarla no es propiamente que me habite fenotípicamente, sino que esté en el cuerpo, que yo pueda preguntarme desde esa matriz otras formas de existencia, de descolonización del pensamiento, porque muchas veces la pensamos como una

noción conceptual y no la pensamos como noción metodológica. Para mí esto es una noción metodológica que me permite descolonizar el pensamiento. (*Taller 5, 2020*).

Por consiguiente, no hay una forma única de construir la chagra de Educación Intercultural, sino que, se parte del reconocimiento del otro y el contexto. Por esto, la Educación Intercultural como propuesta alternativa de construcción de conocimientos en paridad, tiene como retos reivindicar la diversidad epistémica, los saberes otros que han sido subalternizados por el actual proyecto capitalista colonial que pone constantemente trabas de un proyecto hegemónico para la descolonización de los saberes y el pensamiento que propone la Educación Intercultural ya que no le es útil a sus fines mercantilistas y funcionalistas. Como lo menciona Catherine Walsh (2010)

Nos referimos a una praxis pedagógica crítica, intercultural y de-colonial que pretende pensar no sólo “desde” las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también “con” sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir, dando un giro a la uninacionalidad y monoculturalidad fundantes de la empresa educativa y su razón moderno-occidental capitalista, para dar centralidad, más bien, a la vida y, por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y descolonización. (p.93)

De esta manera, la educación intercultural crítica se presenta como un reto político, pero también educativo en el contexto latinoamericano en el marco de las luchas decoloniales que los pueblos subalternizados han emprendido en contra la actual matriz colonial.

4.3 Docentes: Sembradoras y Sembradores.

En el proceso de sistematización de experiencias, sembramos y cosechamos reflexiones y aprendizajes en torno a la concepción y prácticas del docente universitario; su actuar y pensar referente a la Educación Inclusiva, la Educación Intercultural, la subjetividad y la relación con los otros. A continuación, analizamos aspectos recurrentes

que nos acercan a las maneras de construcción de los docentes sembradores alrededor de los aprendizajes de su experiencia como docentes de la Universidad de Antioquia.

Al ser docente no se le atribuye un sólo significado, su concepción corresponde a la construcción cambiante que hacen las sociedades a través del tiempo. No resulta sencillo tratar de conceptualizar aquello que abarca tantas acepciones y que permite tantas formas de adjetivar. Resulta, además, impropio que alguien lejano a la profesión docente pueda darle significado como si pudiésemos perfilar al otro desde la exterioridad. La docente sembradora Nilva expresa

no hay una idealización de ser maestra, hay un reconocimiento de estar siendo maestra con ganas, con incertidumbres, con miedos, aprendiendo con un proceso nuevo que va para lenguaje pedagógico, y eso no es incertidumbre, al contrario, es reconocimiento de lo que es. (*Taller 2, 2019*).

Un docente debe recorrer todos los caminos posibles para llegar a lo que se quiere, se sueña y se piensa, pero no es un camino fácil; está marcado por incomprendiones, preguntas sin respuestas, soledades, dificultades y malestares. Sin embargo, lleno de posibilidades, que le permite no sólo enseñar sino también aprender. En concordancia con lo anterior, la docente sembradora Elizabeth nos dice

no ubicarnos como sujetos ideales, sino encontrarnos en esos lugares donde no hemos sido lo que queremos ser, pero hoy nos revisamos desde otros lugares, y cuando yo preguntaba y ponía aquí como el sí mismo por el otro, cuando pregunto por el otro también me pregunto por mí, ese sujeto que me recorre y eso me parece muy bello, que recorre como la intimidad porque hay veces se nos olvida lo humanos que somos, y los estudiantes también pueden percibirnos como no humanos, pero no descubren que hay otras cosas detrás de lo que estamos haciendo. (*Taller 3, 2019*).

Así también, se evidencia una dicotomía en el ser docente, por un lado, existe cierta demanda por parte de las instituciones, colegios y universidades, con relación al actuar o responder frente a las situaciones que ocurren en los procesos de formación; y por otro lado, existe un docente sujeto que piensa, que existe, que se asume como sujeto ético y político, y que esto en ocasiones va en contravía de las exigencias institucionales, lo cual establece una brecha entre lo que el docente ha constituido en su subjetividad y las exigencias que las sociedades le ha establecido. En este sentido, Hamilton Arias (2016) afirma que,

hay tantos maestros como tantos caminos del Jardín de los senderos que se bifurcan; tantas posibilidades de ser y existir que nos convocan a desbocarnos por una de ellas, o múltiples de ellas, y como en el Jardín en un tiempo ser una, y en otro otras, en otro múltiples. (p.113)

De esta manera, pareciera ser que, de una forma fragmentada, diferentes actores han contribuido a la significación del ser maestro, esto radica en las diversas respuestas que se escuchan cuando se le pregunta a una madre de familia, a un estudiante, a administrativos de instituciones educativas. Sin embargo, ¿qué han construido los docentes en cuanto a las concepciones de su profesión y de su hacer? Es importante reconocer que hay de por medio una carga social histórica significativa, relacionada con la excelencia humana y profesional, porque es a los docentes a quienes, a lo largo de la historia, se les ha encargado la importante tarea del “cuidado”, de la "asistencia" y la educación de niños, niñas y jóvenes; en quienes se soporta una esperanza de futuro, generalmente, distinta al presente; por ello la tarea asignada a los y las docentes es cada vez más exigente y retadora. Pues, se ha depositado en ellos la responsabilidad del lugar del saber, de lo recto, lo incorregible. Jesús Alberto Echeverri (2014) refiere que,

ser maestro es propiciar la conversación, multiplicarla, hacer que invada nuestros cuerpos de tal modo que no quede un solo rincón para los malos recuerdos; y, en medio del rigor de la conversación, untarnos de los trocitos de humanidad que se

expresan a través de las historias del alma. Historias que recrean toda una vida y van de la infancia a la muerte. (p.28)

La subjetividad es un ámbito poco reconocido en el rol docente, debido a que, al referirnos a un sujeto que se desempeña en el medio educativo, socialmente se le ha atribuido la carga de ser ejemplo para las sociedades y sus instituciones; invisibilizando y desvalorizando así la humanidad constituida del ser, negándose los sentimientos, pensares y actuares lejanos al espacio reducido del aula de clases. La docente sembradora Mariela lo menciona como “ese tras-escena del ser maestro, el maestro que siente cansancio, el maestro que siente impotencia, el maestro que va hoy a compartir con sus estudiantes pensando en la enfermedad de su madre. El maestro humano”. (*Taller 3, 2019*).

En este sentido el Ser-Docente tiene múltiples formas, tantas como las formas de ser que habita en los humanos. Por consiguiente, no es simplemente la profesión quien hace la práctica docente, sino que es un ser sujeto de su historia, identidad y avatares del momento, que lleva a cabo su quehacer alejado del mecanicismo, lo cual implica desafíos, retos y confrontaciones. Tal como lo menciona el docente sembrador Wilmar “tenerlos a ellos [dos estudiantes ciegos] fue un reto muy grande, me confrontó hasta lo más profundo de mi ser y me llevó a sentir miedo, ansiedad, sentir que no iba a ser capaz de tener una práctica docente con ellos dos”. (*Taller 3, 2019*). Aquí vemos al docente humano, afectable y sensible, “y es aquí que aparecen los rostros magisteriales, los maestros múltiples, infinitos, todos los maestros son el maestro” (Arias, 2016, p.179).

El docente tiene la capacidad de generar una marca en nuestras vidas y por ende en la formación de los nuevos conocimientos, haciendo cercano el contenido a nuestra esencia como sujetos. De modo que, se les exige a los docentes un aprendizaje contextualizado, reconociendo que se aprende más en la medida en que ese conocimiento a construir esté relacionado con la vida misma, no tendría sentido entonces, someter al docente a una negación de su humanidad, se puede evidenciar que se enseña mejor si nos involucra como seres humanos, si la enseñanza no nos enajena de la vida. Como lo menciona la sembradora Cristina

algo en mí cambiaba porque ya no estaba frente al profesor ejemplar, paciente y dispuesto siempre para el otro. Estaba frente a Wilmar, quien eligió en su vida ser profesor y quien exponía sus sentimientos en frente de todos mediante el uso de unas palabras que se quedaban marcadas en mí. (*Diario de campo, 2019*).

De esta manera, podemos inferir que el rol docente no se limita a un salón de clases, se es docente en la vida y para la vida, se es docente con el otro, no es un rol que simplemente corresponda a las dimensiones de metros cuadrados y pupitres desgastados, por el contrario, habitan otros espacios no convencionales, ejemplo, las jardineras en la plazoleta Barrientos, en las cuales los docentes reconocen que están inscritos en otras configuraciones curriculares respecto a lo que compone la Universidad de Antioquia como Alma Mater.

De acuerdo a lo anterior, Jesús Alberto Echeverri (2014) propone

que maestros y maestras se organicen, no en torno al deber ser, sino en torno al ser, en torno a la conquista de sus múltiples identidades. No en torno a la oferta y la demanda, sino en la confluencia entre la ciencia, la pedagogía, lo pasional y lo público que concursan en la constitución del múltiple ser del maestro. (p.20)

De igual manera, se reconoce que un docente no posee verdades absolutas y no tiene que saber todas las respuestas; justamente habitar la posición de no saber, le permite continuar formándose y afrontar nuevos desafíos. Como lo menciona la docente sembradora Elizabeth

cómo lograr configurar lo disciplinar con el saber pedagógico y didáctico y con la epistemología que sustenta los dos saberes, que tendrían incluso que poder encontrarse, y uno pensaría profe también que quienes han sido formados en educación tendríamos muy resuelto lo didáctico y lo pedagógico, pero no, eso también se construye, y se construye el saber disciplinar, porque yo me imagino

profe que usted en su saber y en su trayectoria ese saber disciplinar se ha recreado todo el tiempo, y esas recreaciones también vienen dadas por ese encuentro con el otro. (*Taller 3, 2019*).

El docente es acompañamiento; un acompañamiento no visto desde el cuidado asistencial sino desde el caminar con el otro, existir con el otro y co-crear. Ser docente es reconocer al otro, no solo cuando le pregunto, si no reconocerlo desde su silencio, su inconformidad, su mirada, su postura, y permitir que se vayan rompiendo brechas creadas por cargas sociales y así se pueden ir construyendo lazos fuertes en las relaciones pedagógicas.

Asimismo, el encuentro con el otro, se traduce en el reconocimiento de su existencia a través de prácticas de acompañamiento por parte del docente que se llevan a cabo dentro y fuera del aula de clase, es decir, en su vida misma. En este sentido, el estudiante no solo es estudiante, es compañero de construcción de conocimientos, co-creador que permite darle otros sentidos al saber que circula en el proceso formativo, como lo afirma la docente sembradora Nilva

Cuando pensaba en la expresión acompañamiento, la pensaba muy cercana a la hospitalidad, y decía, como una actitud hospitalaria es la que conduce a que yo pueda decir, me he dejado acompañar y he acompañado a otros sujetos desde ahí, desde el permitir que se me acoja pero también de acoger a otros que en muchos momentos no han sentido un lugar aquí, que se quieren ir, que se han ido incluso, que por sus condiciones particulares sienten que este espacio no es el que los acoge. (*Taller 3, 2019*).

Respecto a lo anterior, los docentes reflexionaron sobre el lugar y validez que obtienen las prácticas de acompañamiento con relación a su posición en la academia. Frente a ello, el sembrador Cristian considera

ese asunto del conocimiento nos ha llevado a pensar que el asunto de los sentimientos y que el asunto de ese acompañamiento son saberes subalternizados, saberes que no tienen una validez, que no tienen una certificación epistémica, científica y por ende se ha abandonado y no se ha pensado en estos contextos de universidad. (*Taller 3, 2019*).

En consecuencia, los docentes acentúan la importancia de integrar en sus prácticas y relaciones con los estudiantes, la circularidad del saber por medio de la pregunta. Comprender la relevancia de resituar el conocimiento como un posibilitador de nuevas ideas convergentes con relación a lo que curricularmente se debe enseñar, respecto a lo anterior el docente sembrador Wilmar afirma

ver las capacidades que tiene el otro, aun así, con esos estudiantes que están tachados de “vagos” que no hacen nada. Pero, cómo a partir de lo que él es, comprender su realidad, y poder acercarme a esa persona y lograr encontrar su capacidad para que por el curso que está pasando tenga un significado para él y su vida diaria. (*Taller 3, 2019*).

Por consiguiente, evidenciamos que el docente se hace humano por medio de su práctica y así mismo impacta en la humanidad del otro con quien se dispone a tejer conocimientos que van más allá de los contenidos académicos, por el contrario; el tejido se desborda porque se forma en contexto para la vida.

5. QUINTO PASO: PUNTOS DE LLEGADAS.

Tenemos que salirnos de la relación docente-estudiante y plantear una relación de seres humanos, porque cuando yo me ubico en la posición de maestro, estoy en una posición superior que la del estudiante, pero si yo soy un ser humano, voy a entender que en algún momento el otro va a ser mi profesor y me va a enseñar cosas, y así construimos los contenidos.

José Manuel Oquendo, 28 de octubre del 2019.

Finalmente, llegamos al quinto paso de la sistematización de experiencia, siendo este nuestro punto de llegada; la teoría. Este momento implica que desde las reflexiones que surgieron durante todo el proceso de investigación se pueda llegar a posibles construcciones teóricas, las cuales se nutrieron de los aprendizajes y reflexiones de fondo realizadas por los docentes sembradores. Por último, se plantean las conclusiones y recomendaciones.

Este momento se dividió en dos partes esenciales, la primera parte consistió en realizar la comunicación de los aprendizajes, para ello se hizo necesaria la construcción de un conversatorio que permitió compartir con los docentes sembradores y otros actores relacionados con el proceso de sistematización. Al realizar la construcción de este conversatorio pudimos enriquecer el pensamiento y transformar nuestra propia práctica. Este conversatorio tuvo como objetivo principal debatir en torno a las tensiones, relaciones, aciertos y retos encontrados en los aprendizajes de los docentes y que esto permitiera tejer nuevos conocimientos con las experiencias y saberes de diferentes miembros de la comunidad universitaria. Teniendo en cuenta la contingencia sanitaria vivida mundialmente por el COVID-19; este espacio se realizó de manera virtual, entre los asistentes estuvieron tres invitados que han construido su trayectoria de formación en torno a temas cercanos a nuestro proceso de investigación, además, otros invitados que estaban directamente relacionados como protagonistas de la experiencia vivida por cada docente sembrador, docentes que inicialmente fueron sembradores de este proceso pero que por otros motivos

tuvieron que desistir y también, participaron personas que los docentes quisieron invitar para nutrir el debate. (*ver anexo 16*)

Este encuentro estuvo mediado por las siguientes preguntas ¿por qué investigar en la Universidad de Antioquia por medio de la sistematización de experiencias y cómo desde la sistematización de experiencias se puede resignificar el concepto de experiencia y los saberes alternativos y situados?, ¿cuál es la diferencia, relaciones, tensiones entre Educación Inclusiva y Educación Intercultural?, y ¿cómo desde las prácticas, se puede contemplar la relevancia de construir políticas interculturales que centren la atención sobre el cuidado del otro y del planeta en el marco de la contingencia por el COVID-19. Estas preguntas fueron construidas con los docentes sembradores, con relación a los aprendizajes, retos y tensiones que emergieron de los aprendizajes del proceso de sistematización de experiencias. La dinámica del encuentro posibilitó inicialmente que los invitados compartieran sus saberes, posturas, pensares y sentires frente a las preguntas planteadas y finalmente, debatimos en torno a ello.

Al considerar que en la sistematización de experiencias no partimos de la teoría, sino que llegamos a ella, a continuación, presentamos los frutos recogidos durante este proceso de siembra que nos ha permitido, finalmente tejer un horizonte conceptual.

5.1. Terreno fértil: un horizonte conceptual.

5.1.1. Educación Inclusiva y Educación Intercultural.

La Educación Inclusiva emerge principalmente en la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (España) en junio de 1994” (UNESCO, 2009, p.8), con el fin de incentivar una educación para todos (EPT). La educación inclusiva como proceso, da respuesta a las diferentes necesidades de los estudiantes mediante una mayor participación en los ámbitos de aprendizaje, culturales y comunitarios, minimizando así la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005).

Otros autores como Ainscow (2003) expone que la noción de educación inclusiva es entendida “con relación al derecho de todo menor y joven con necesidades educativas especiales a aprender, siempre que sea posible, en una escuela ordinaria” (p.12), sin embargo, las políticas de inclusión dirigidas inicialmente para la educación básica y media, fueron insuficientes debido a que las personas con discapacidad que pretendían continuar su ciclo académico incrementaron la demanda de una educación superior incluyente que garantizara su ingreso y permanencia, lo que generó en las universidades y a nivel gubernamental una reflexión y movilización vigente, en busca de una educación superior incluyente. En concordancia con lo anterior, Matsuura (2008) afirma que “la educación inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes” (p.2).

Aunque los acercamientos conceptuales al término han presentado algunas variables, tienen cercanías en cuanto a las pretensiones de la educación inclusiva que, según la UNESCO (2005) tiene como objetivo brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.

Asimismo, diferentes países, se han sumado a la iniciativa de promover una educación inclusiva; las demandas de la diversidad cultural han provocado la emergencia de discursos más propios y próximos a la realidad de cada contexto, en nuestro caso, América Latina se moviliza a pensarse a sí misma, impulsando “desde abajo” otras perspectivas que le permiten reconocer su engranaje cultural.

Para Ocampo (2015) “la educación inclusiva, explícita una visión colonizadora sobre la exclusión, sin otorgar salidas para su erradicación” (p.26) debido a que no se cuestiona acerca del origen de la exclusión para mitigarla directamente, sino que, de una manera muy individualizada se ofrecen atenciones temporales y superficiales a los sujetos a quienes se conciben vulnerables, perpetuando su estado de vulnerabilidad y limitando sus posibilidades de participar en la construcción de una cultura que cuestionen los fenómenos

de la inclusión y la exclusión en tanto relacionales y dinámicos, en este sentido, Pérez (2011) menciona que:

la inclusión pertenece a ese tipo de categorías que se construyen a partir de su contraria, en este caso exclusión. Esta reflexión reconoce que dicha categoría polar inclusión-exclusión expone una forma de comprender la realidad, en general de manera lineal y limitada, que omite complejidades y tensiones, en este caso particular, de la realidad de la educación en Colombia. Reconocemos que el uso de la categoría inclusión suele omitir, o por lo menos invisibilizar, las causas que llevan a que se construyan dichas acciones incluyentes, es decir, se crea un sistema de inclusión porque los escenarios formativos son pensados y actuados para unos sujetos y no para todos los sujetos. (p.165)

Debido a esto, emerge en América Latina, el interés por abandonar un discurso homogeneizador (López, 2009) mediante prácticas situadas, desde, con y para la diversidad.

Acerca del surgimiento del término de interculturalidad en América Latina, Ferrão (2013) afirma que surge “en el contexto educacional y, más precisamente, con referencia a la educación escolar indígena” (p.146) como una nueva atención a la diversidad étnico-cultural que “parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, (...) en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural” (Walsh, 2010, p.75).

Sin embargo, alejándonos de una visión etnocentrista que entiende la interculturalidad como una experiencia únicamente indígena, de una manera más abarcante, Walsh (2010) la define como “proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones -de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas” (p.91). Además, afirma que entenderla de esta manera,

permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. Es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permitan que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes. (p.91)

Actualmente existen tres perspectivas mediante las cuales podemos concebir la interculturalidad. La primera, es la interculturalidad relacional y se refiere al contacto e intercambio entre culturas ya sea en condiciones de igualdad o desigualdad (Walsh, 2010). La segunda perspectiva alude a la interculturalidad funcional, que según Ferrão (2013) “tiene por objetivo disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes” (p.152), en palabras de Walsh (2010) “la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego” (p.77). Desde este punto, es posible pensar la educación inclusiva en términos de la interculturalidad funcional, en tanto que algunas de sus expresiones y prácticas no se preguntan por las causas de la exclusión con el fin de erradicarla, sino cubriendo un poco la realidad creada para los grupos inferiorizados. La tercera perspectiva -la cual asumimos aquí- y que aún está en construcción, es la interculturalidad crítica. Walsh (2010) expone que:

con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado (...) se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternada, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la

construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (p.78)

Lo que la interculturalidad crítica pretende, según Viaña (2010) “es una intervención en paridad entre subalternos y grupos dominantes, (...) abriendo un nuevo tipo de constitucionalismo y de proceso democrático. Una reinención del Estado y de la llamada democracia” (p.11) además, añade que, “nadie incluye a nadie, sino que se compone instituciones que permitan equiparar y hacer justicia con otras formas de organización de la política, la sociedad y la vida” (p.40).

Teniendo en cuenta lo anterior, Camilo Estrada (2015) se ha acercado a la Interculturalidad desde procesos propiamente educativos y expone unas competencias interculturales para la enseñanza de las Ciencias Sociales que consideramos puede asumirse de una manera más global, siendo competencias necesarias para llevar a cabo prácticas educativas interculturales; estas competencias

comprenden un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, desde la perspectiva que aquí se presenta no se forman ni se desarrollan, se incorporan y luego se despliegan en situaciones contextuales. En este sentido, incorporar implica pasar por el cuerpo, la mente y las emociones para así, hacerse doliente de la causa, comprometerse con la apuesta política de transformación de las condiciones de desigualdad, exclusión y racismo. Las competencias interculturales abogan por el reconocimiento del otro, su historia, sus conocimientos, saberes y su forma de relacionarse con el mundo artificial que como humanidad hemos creado, y con la Madre Tierra, de manera horizontal, dejando de lado los prejuicios y estereotipos, lo que permite entonces, tejer una conexión distinta de mutuo entendimiento y de construcción colectiva de una nueva realidad desde las experiencias que a cada quien le han dado algo que brindar. (p.100)

En este sentido, el autor menciona las siguientes competencias. Autonarrarse, como el ejercicio de nombrarnos y tener conciencia de sí. Como segunda competencia, propone

desoccidentar las formas de enseñar, sugiriendo acercarse a otros modos de explorar y conocer el mundo. Como tercero, invita a reconocer a los sujetos desde su configuración identitaria (interseccionalidad). Respecto a la cuarta competencia, explicita la necesidad de formar e interpretar de manera alternativa, con el fin de contemplar las diversas formas de comprender el mundo. Referente a la quinta competencia, se centra en “reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana”. Y por último, sugiere promover nuevas formas de relación con la tierra.

El agotamiento de las lógicas eurocéntricas nos ha inmerso en una búsqueda inacabada de alternativas para la educación contextualizada, que responda a las necesidades del territorio y tenga en cuenta la riqueza de las diversidades en las sociedades; lo anterior, implica asumir retos pedagógicos y políticos que han sido abordados desde diferentes orillas como alternativas de educación que emergen desde el sur global; entendiendo el sur como una metáfora de espacio y tiempo político que nombra a las personas víctimas de explotación capitalista y discriminación. En la actualidad, la interculturalidad nos invita a acercarnos a otras comprensiones de educación, por esto, exponemos brevemente a continuación las alternativas que, por medio de la palabra, tejimos con los participantes de nuestro último encuentro virtual. Una de estas es la Eco pedagogía, según David Abril (2015)

La Ecopedagogía es un movimiento que bebe a la vez de diferentes tendencias de la pedagogía crítica y la educación popular impulsada por Paulo Freire, y que parte de la situación de emergencia ecológica y social para plantear una propuesta de cambio basada en la educación. (p.100)

Esta pedagogía plantea la unión de las necesidades que tienen los seres humanos, con las necesidades del planeta; una mirada totalmente diferente a la que vivimos en el capitalismo. La Ecopedagogía no solo quiere conectarnos con el entorno, sino que también se le pueda dar un sentido a las prácticas que realizamos a diario, todo esto; teniendo en cuenta que el capitalismo toma el medio ambiente como precursor de dinero e impone necesidades a los seres humanos que se reducen a fines lucrativos, contrario a esto; la

Ecopedagogía implica una posición ética y valores en sintonía con todo lo que nos rodea, el amor por los animales, la tierra, y la ecología.

La Ecopedagogía tiene sus inicios en Río de Janeiro en la Cumbre de la Tierra en 1992 y finalmente se logra establecer la Comisión de la Carta de la Tierra en 1997. Este movimiento comprende la declaración de cuatro principios éticos fundamentales que son: respeto y cuidado de la comunidad de la vida, integridad ecológica, justicia social y económica y la democracia, no violencia y paz; la finalidad de este movimiento es que todos los seres humanos podamos darle un nuevo sentido de interdependencia global pero también de una responsabilidad compartida a todos los pueblos y que esto permita el bienestar de todos los que habitamos el planeta; cuidando la tierra y cuidándonos unos a otros para crear un futuro sostenible. Allí se afirma que la protección del medio ambiente, los derechos humanos, el desarrollo igualitario y la paz son interdependientes e indivisibles.

Asimismo, como una propuesta que busca educar desde la construcción de una relación en armonía y respeto con el medio que nos rodea, surge desde los pueblos ancestrales la pedagogía de la madre tierra; una apuesta por la educación desde el reconocimiento de la tierra como la gran madre pedagoga y la necesidad de formar las sociedades para salvaguardarla de su destrucción acelerada a raíz de la relación nociva que hemos establecido con la naturaleza en los últimos años; una relación permeada por el afán de explotarla mediante la idea de un falso desarrollo alejado del respeto, preservación y sostenibilidad. Según Abadio Green, Sabine Sinigui y Alba Lucía Rojas (2013); citando a Abadio Green (2006)

todos los pueblos indígenas de la tierra, todos, absolutamente todos, decimos que la tierra es nuestra madre, que todos los seres que habitamos somos sus hijas e hijos, porque dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas, porque la estructura de nuestro cuerpo es igual al de la tierra. Nuestro hígado, nuestros pulmones, nuestros huesos, la sangre que corre por nuestras venas son iguales a las quebradas, a las montañas, a los diferentes ecosistemas que hay en la madre tierra; por tanto hay que protegerla, porque está tanto en nuestro propio cuerpo como en el aire que

respiramos, el agua que bebemos, el sol que nos calienta y las plantas y animales que nos dan su sustento. (p.92)

De esta manera, la Universidad de Antioquia en su línea de formación de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (2011), plantea cinco principios fundamentales para las relaciones que establecemos con todo lo que nos rodea; estos son: el silencio como la posibilidad de conocer de otro modo, la observación como el mirar más allá de lo que es sensible a la vista, la comunidad como un tejido de saberes, prácticas culturales y conocimientos, lo decolonial como la posibilidad de formar una posición política que reconozca otras maneras de habitar el mundo, el diálogo de saberes como el intercambio de conocimientos y el tejido como forma de lenguaje que preserva la memoria y posibilita la expresión.

Para finalizar nuestro recorrido a través de las propuestas que emergen en el sur, es necesario acercarnos a la Pedagogía Planetaria que apuesta a las prácticas decoloniales del sur global, en este sentido Yarza y Rodríguez (2016) afirman;

una pedagogía planetaria tiene el potencial de redistribuir los saberes imperantes en la formación docente, pues permite una relación distinta con los conocimientos y los saberes ancestrales. Así las cosas, con una pedagogía planetaria se pretende en la formación de los maestros, poner en juego otras configuraciones de la pedagogía, tales como la intercultural, la Waldorf, las alternativas, las críticas, las feministas, las populares, las ancestrales, las decoloniales, las libertarias, las insumisas y las anti-opresoras, entre otras. (p.63)

De esta manera, lo planetario permite la emergencia de una relación mediada por la construcción y el diálogo entre lo que somos; todo aquello que nos ha construido y lo que nos rodea; el exterior. Esta pedagogía

defiende y cuida la Casa Común, la pedagogía planetaria habla en términos de pluriversidad (Escobar, 2014), de holisticidad, inclusividad, interconectividad;

también de otras educaciones y de un maestro, educador y pedagogo constructor de saber en comunidad, en el seno de los movimientos sociales, en alianza con comunidades diversas (Yarza y Rodríguez, 2016, p.63).

Así, la pedagogía planetaria nos invita a reconocer al otro, a lo otro desde el reconocimiento propio, no alejándonos de lo que somos ni borrando el camino que nos ha constituido hasta el momento, según Gadotti (2002), lo planetario nos invita a una “reorientación de nuestra visión del mundo de la educación como espacio de inserción del individuo no en una comunidad local, sino en una comunidad que es local y global al mismo tiempo” (p.26). En este sentido, tejer entre lo local y lo global, exige dejar a un lado la imperancia y valorar la diversidad de las comunidades como posibilidad y oportunidad de conocer y reconocer otras vertientes posibles, como lo menciona Abril (2003) “no podemos construir conciencia ecoplanetaria, identidad compartida, reforzando la identidad particular desde la diferenciación con el otro” (p.75)

5.1.2. La sistematización de experiencias.

La sistematización de experiencias reconoce pensamientos, prácticas alternativas y acciones reivindicatorias, a su vez, surge como una propuesta *desde abajo* y se constituye como desafío para la construcción de nuevas corrientes epistemológicas que procuran nuevos modos de producción de saber.

En este sentido, en el contexto latinoamericano, surgen procesos relevantes en el campo de la educación popular, uno de ellos es la sistematización de experiencias como una oportunidad para interpretar, reconstruir y transformar conocimientos que surgen de la reflexión crítica y desde la práctica de los propios actores. La sistematización de experiencias “es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próximo-compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (Jara, 2018, p.55). Puntualmente, Barnechea y Morgan (2010) afirman que la sistematización constituye un proceso de

reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. Por tanto, ésta permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica. (p.103)

Con relación a lo anterior, se comprende que la sistematización de experiencias, aparte de entenderse como un método de investigación, se convierte en una posibilidad de construcción, que implica la transformación y producción de saberes que emergen de las experiencias propias. De acuerdo con esto, la Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular (2010) concibe la Sistematización de Experiencias como “un proceso político, dinámico, creador, interactivo, sistémico, reflexivo, flexible y participativo, orientado a la construcción de aprendizajes, conocimientos y propuestas transformadoras” (p.13). En este sentido, la práctica se convierte en el lugar donde se encuentra el saber, donde se reflexiona y transforma, haciendo que los sujetos participantes de ella transfiguren el conocimiento, el saber y así ir más allá y convertirse en fomentadores de saberes propios y no de otros. Marco Raúl Mejía (2018) dice que

la sistematización otorga un estatus propio a aquellos que realizan la práctica y, a la manera gramsciana, los convierte en intelectuales que van más allá del sentido común y logran hacer una elaboración propia, evitando la separación objeto-sujeto, y por medio del camino de subjetivación-objetivación convierte a estos actores en productores de saber, retornando la integralidad humana (teórico-práctica) a sus vidas”. (p.10)

Por lo tanto, el proceso de sistematizar la experiencia enriquece la investigación, ya que cada experiencia constituye un mundo diferente, es única y original, por eso es tan importante comprender e interpretar cada una de ellas. En este sentido, Jara (2018) indica que la sistematización “recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes” (p.76), no se trata, por tanto, de mirar hacia atrás sobre

lo que pasó, sino que, por el contrario, recoger la experiencia vivida con el objetivo de transformarla.

Asimismo, la sistematización de experiencia permite hablar de conocimientos vivos y situados, puesto que, ningún conocimiento está desligado de la subjetividad de la persona que lo expresa y mucho menos de su contexto. Por tanto, existen muchos lugares desde donde se puede ver la realidad y por eso se hace necesario que siempre se muestre cual es la perspectiva desde donde se mira.

Con relación a lo anterior, se puede hacer una referencia al concepto de conocimiento situado, el cual hace referencia a una postura epistemológica que fue desarrollada por Donna Haraway; este concepto es naciente de la “teoría del punto de vista feminista”, en donde se especifica que es necesario reconocer desde qué punto de vista habla un sujeto, porqué parte de ese y porque no de otro, asimismo, se expresa que al darse la articulación de todas las perspectivas desde donde se mira algo, se puede presenciar un conocimiento más cercano a la realidad. “La posibilidad que emerge durante el proceso de adoptar la perspectiva del conocimiento situado, es la de obtener un privilegio epistemológico derivado de las perspectivas periféricas, marginadas o desde abajo” (Piazzini, 2014, p.20).

Asimismo, Carlos Piazzini (2014) alude que

todo conocimiento se produce en situaciones históricas y sociales particulares, por mucho que se quiera hacer aparecer el verdadero conocimiento científico como universal, neutral y por lo tanto desprovisto de relaciones directas con determinados factores políticos, culturales y sociales. Es más, la condición parcial y situada de ciertos conocimientos, como por ejemplo los producidos por mujeres y otros sujetos históricamente subalternos, puede otorgarles un cierto privilegio epistémico a la hora de dar cuenta de sus realidades, en lo que sería una forma diferente de objetividad. (p.12)

En este sentido, la mirada desde los conocimientos situados se hace siempre desde un lugar en particular, como condición para ganar visiones más amplias, por tanto, es importante afirmar que desde este concepto no existen formas de observación que sean pasivas y neutrales, sino que, son situadas y responden a los espacios en los que los sujetos representan su realidad, asimismo, la observación está marcada por posiciones de género, raza, clase, inclusive de colonialidad.

Es así como, Donna Haraway (1988) dice,

el conocimiento situado requiere que el objeto de conocimiento sea visto como un actor y un agente, no como una pantalla, un soporte o un recurso, y nunca finalmente como un esclavo del maestro que encierra en sí la dialéctica en su agencia única y su autoría del conocimiento objetivo. (p.592)

De esta manera, la postura desde el conocimiento situado, reconoce el otro como sujeto poseedor de saber; por lo tanto, desde allí no se invalidan los saberes de los demás, sino que son reconocidos desde la diversidad de quien lo nombra, tratando de romper la desigualdad que existe entre los saberes hegemónicos dominantes y los saberes alternativos que surgen *desde abajo*.

5.1.3. Prácticas pedagógicas.

Las prácticas pedagógicas en este tejido conceptual serán abordadas desde la experiencia, teniendo en cuenta que la experiencia posibilitó en el proceso de sistematización la elección, recuperación y reflexión profunda en torno a dichas prácticas y los aprendizajes que se desprenden de ellas.

La experiencia es aquello que sucede y transforma, surge como un acontecimiento único que le pasa a la persona en un espacio, tiempo determinado, transfigura la subjetividad y los saberes; es lo que “configura una personalidad, un carácter singular que es a la vez una ética (una forma de ser)” (Larrosa, 2003, p.40); implica ponerse en camino de la investigación comprensiva; un espacio para el pensamiento, el lenguaje, la

sensibilidad, la acción y la pasión. Aparte de ubicarse en una subjetividad y en una personalidad, también compromete el cuerpo, la imagen en una posición singular, que mueve y conmueve.

La experiencia se compone de tres características, una de ellas es la *exterioridad*, alteridad o alienación y esta tiene que ver con el acontecimiento. La segunda característica se relaciona con la transformación del sujeto con la experiencia, la cual es llamada *reflexividad* o subjetividad, es el quién de la experiencia. *Pasaje* y pasión es la última característica, aquella tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, (Larrosa, 2009 p.18). Dichas características no se comprenden en una “jerarquización, de igual manera no necesariamente deben ser complementarias. Podrían coexistir de manera concurrente o antagónica”. (Ghiso, 2010, p.157)

En el ámbito formativo y educativo la experiencia cobra relevancia, debido a que se entiende que todo fin último de la educación es la adquisición de la experiencia, tal como lo menciona Contreras y Pérez (2010) “toda práctica educativa busca ser experiencia, esto es, que sea vivida como experiencia (...) y, por otra parte, la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto que experiencia” (p.21). En este sentido, se entiende que la experiencia en la educación surge como un acontecimiento pedagógico, es importante percibir que el hablar de la educación como práctica no solo se refiere a la representación recurrente de un acto educativo, sino que también implica, aspectos ético y estético de la persona inmersa en ella.

Con relación a lo anterior, se entiende que la experiencia es una fuente de aprendizaje, que, aunque” no nos hace expertos, en el sentido de que no nos ayuda a resolver definitivamente problemas (...) nos da un saber singular que no nos permite resolver problemas sino encararlos” (Mèlich, 2012. p.68). Por lo tanto, la experiencia no se comprende como una reflexión técnica e instrumentalizada, sino como una acción no dogmática, en la que se valora el recuerdo de lo pasado y las transformaciones que de ella emergen. La experiencia es singular, propia, irrepetible y a veces innombrable e inenarrable, resulta esencial abordar la experiencia que surge en este caso, de un actor

educativo como el docente, como un medio que en sí permite la reflexividad, transforma y construye saber desde dicha experiencia. Se reconoce que un acontecimiento o situación es colectiva, la experiencia se plantea como individual.

Desde una propuesta ecológica de saberes frente a la acción educativa, se considera la experiencia docente como un proceso de apertura de afuera hacia adentro, frente a la significación y vocación del educar. Ghiso (2010) profundiza que

la experiencia educativa se vivencia, se observa cómo esa interacción con algo que no soy pero que me nutre, con algo que no tenía previsto pero que, a la hora de enfrentarlo, me reconfigura, reconfigurándolo. La experiencia formativa es ese transitar entre “autonomía y dependencia”, es moverse en los ámbitos de subjetivo e intersubjetivo configurados por las múltiples dependencias que informan, marcan y vigorizan al sujeto. (p.150)

Durante los encuentros, al hablar de práctica docente, la palabra se tejía en torno al cuidado del otro, por lo que se hace necesario, ampliar en nuestro horizonte conceptual un apartado que permita visibilizar las posturas teóricas construidas por algunos autores.

El cuidado es un principio ético, este imperativo requiere acciones para proteger y protegernos. Está relacionado con la capacidad del encuentro y la comprensión. Invita a la convivencia y a la solidaridad. El orden ético del cuidado propone una nueva “convivencia entre los seres humanos y los demás seres de la comunidad biótica, planetaria y cósmica, que propicie nuevamente la fascinación ante la majestad del universo y la complejidad de las relaciones” (Boff, 2002, p. 26). De igual manera, se plantean dos principios fundamentales del cuidado: el cuidado de sí y el cuidado del otro.

Por consiguiente, la naturaleza del cuidado plantea dos “significados básicos, relacionados íntimamente entre sí. La primera, la actitud de desvelo, interés y atención para con el otro. La segunda, de preocupación e inquietud, porque la persona que tiene cuidado se siente envuelta y afectivamente unida al otro” (Boff y Toro, 2009, p.75). Las

correspondencias de cuidado se plantean desde una relación entre las personas y la casa común, no emerge en una relación de poder, sino de solidaridad y compromiso. El autor anteriormente mencionado, propone el cuidado como una actitud de responsabilidad, ocupación y preocupación. Desde allí se involucra afectivamente con el otro.

Con relación a lo anterior, el cuidado se convierte en un principio ético necesario en las relaciones pedagógicas, dado que reconoce la relevancia del interactuar constante. De esta manera, se vinculan cuatro significados del cuidado. Inicialmente, el cuidado es una actitud que surge de una relación de amor, amistad y protección. En segundo lugar, establece que el cuidado es toda clase de preocupación e inquietud por personas y realidades con las cuales estamos implicados de forma afectiva. Como tercero, considera la necesidad y voluntad de proteger y ser protegido o protegida y, como cuarto y último significado, señala la importancia de la precaución que se ve reflejada en aquellas acciones o actitudes que es necesario evitar dado que tienen consecuencias que dañan y pueden ser prevenidas. Este último significado refleja claramente lo que es la ética porque permite visualizar las consecuencias de nuestros actos y nos insta a responsabilizarnos de ellos. La ética del cuidado en la pedagogía se comprende desde la escucha activa y la protección, del otro que me habita, que me afecta y me ayuda a reconstruirme. Surge de una relación intersubjetiva, que demanda un cuidado mutuo. La protección de la vida y de la tierra como un ejercicio espiritual y consciente (Boff y Toro, 2009).

5.2. Conclusiones.

Por último, exponemos en nuestro tejido las conclusiones y recomendaciones, como una manera de volver a todo el proceso que vivimos en la sistematización de experiencias y de cerrar-abriendo nuestra siembra, devolviendo a la Universidad de Antioquia y comunidad académica los importantes hallazgos construidos casa adentro, desde la voz de los sembradores y sembradoras.

La siembra nos permite evidenciar que cada una de las experiencias y reflexiones en torno a ellas permitían la emergencia de lo que expone y pretende la educación intercultural

crítica; si bien no se menciona de manera literal, consideramos que entre líneas los sembradores buscan enfocar sus prácticas docentes en una educación que responda a las necesidades de los sujetos; teniendo en cuenta su historia y los contextos en los que se encuentran inmersos, una educación que permita la construcción de conocimiento en paridad, que no obedezca a fines económicos o de clases y que reconozca al otro como un sujeto poseedor de saber, sin etiquetas o subalternidades. En este sentido, la educación intercultural crítica siendo una propuesta decolonial Latinoamericana responde a las características de este contexto, reúne a la diversidad que nos habita y nos permite pensar y sentir otras educaciones posibles.

Sin embargo, consideramos que no es indispensable ubicarnos de manera radical en una de las chagras. Aunque es necesario descubrir la posición que orienta nuestras acciones; es importante establecer puentes de comunicación con otras chagras para evitar los universalismos, absolutismos, esencialismos y radicalismos, que serían incoherentes con propuestas decoloniales.

En concordancia, teniendo en cuenta que para lograr procesos inclusivos e interculturales es necesario hacer un trabajo en colectivo, se evidencia la necesidad de que surja la “palabra dulce” que es una palabra reposada, que pasó por la reflexión, el silencio, la escucha y nos permite tener conciencia del otro, respetar sus procesos (aunque nos sean desconocidos), su palabra y su lucha. De esta manera, se requiere leer al otro desde su condición humana que, a su vez está condicionada por el mundo exterior, heterogéneo y plural que nos permite descubrir la diversidad en los otros, pero también en nosotros mismos en el tejido del mundo donde lo humano se hace posible.

Por otra parte, reconocemos la sistematización de experiencias como proceso de transformación que permite construir saberes y conocimientos que surgen a partir de las experiencias propias, dando un reconocimiento a la práctica como lugar donde se encuentra el saber, donde se reflexiona y se transforma; haciendo que los sujetos que participen de ella puedan transfigurar el conocimiento y el saber; en este caso, reconociendo todas las

voces que participan de los espacios de formación, por lo que, la sistematización de experiencias se vuelve una propuesta necesaria para la búsqueda de equidad.

Por consiguiente, la sistematización de experiencias, al surgir como un proceso de transformación, se basa en otras dinámicas epistémicas y ontológicas que permiten movilizar los procesos de investigación y de construcción de saberes de una forma dialógica y de paridad. En este sentido, cuestiona las relaciones inscritas en la investigación que se plantea como objetiva y neutral, dado que, desde lo que acontece en la cotidianidad de los actores, emergen procesos subjetivos de cosechas de saberes diversos. De igual manera, perfila otras dinámicas de relacionamiento (investigadores-investigados), instaurando una visión de co-creación entre los participantes.

De esta manera, volver sobre la experiencia propia, como eso que nos acontece y nos pasa; implica escucharla, olerla, verla de cerca y sentirla de cerca. Lo anterior, nos sumerge en estados constantes de desacomodo e incertidumbre en donde es necesario desaprender para aprender y tener cambios que posibiliten la transformación; así emergen otras formas de ver y de hacer las cosas, un proceso en el que nos rompemos como el cascaron de una semilla de cacao y nos permite aprender de cada una de sus grietas.

Por otro lado, el acompañamiento que realizamos como docentes en el marco de nuestras prácticas no se limita al aula de clase y trasciende a otros lugares de la universidad, los cuales no resultan ser regularizados por un currículo explícito y termina siendo el centro de la relación pedagógica. Cuando los docentes y los estudiantes nos encontramos en otros lugares más abiertos y dinámicos; cuestionamos esas relaciones de poder y emergemos como sujetos. En estos otros lugares físicos y simbólicos que se pedagogizan, es donde surge el acompañamiento.

También, se ve necesario reivindicar las prácticas cotidianas de los docentes con relación al cuidado pedagógico desde una noción ética, que parta del cuidado de sí y del otro; transversalizando la relación académica con la relación humana y subjetiva, que trasciende la noción asistencial del mismo, y lineal (del docente al estudiante) planteando

así, una relación de otredad y hospitalidad. Donde se sugiere también acciones de cuidado hacia los docentes, dado que en ocasiones las demandas agotan su salud mental e incluso se inscriben violencias simbólicas hacia su figura.

Finalmente, se visibiliza la necesidad de reconocer el docente como sujeto más allá de un rol, esto debido a que, la subjetividad del docente es un ámbito poco reconocido y que con el tiempo se le ha otorgado una carga de ser ejemplo de perfección ante la sociedad. En este sentido, ser docente también implica tener una historia y una identidad construida; asimismo, implica retos, confrontaciones y desafíos. De esta manera, se reconoce que el rol del docente implica ir más allá de los espacios formativos, implica ser y estar con el otro, reconstruirse y deconstruirse, habitar la posición del desconocimiento, ser sujeto político, ser acompañamiento para la vida.

5.3. Recomendaciones.

5.3.1. A la Universidad de Antioquia.

Reconociendo que la docencia es dinámica, reflexiva, que no se limita solo a la enseñanza, y que también interviene en otros procesos educativos que tienen lugar en espacios de formación, se hace necesario que a la hora de realizar la construcción del contrato laboral de los docentes o el diseño de planes de trabajo, se otorguen unas horas adicionales que les permita participar de encuentros y espacios en donde el análisis de su propia práctica sea el eje central, considerando que la reflexión sobre la práctica sirve como una herramienta de transformación, reivindicación, y reconstrucción del quehacer docente; además permite crear, recrear y transformar, concepciones, prácticas tradicionales, irreflexivas e irrelevantes, y sobre todo, las forma de actuar y desenvolverse en los espacios formativos en donde se desarrollan los procesos de enseñanza.

La universidad en su plan de Acción 2018-2027, parte de un enfoque diferencial, el cual sugiere ser pluralista, inclusiva e intercultural. Desde este marco la universidad puede emprender acciones que busquen resignificar los saberes situados y alternativos que habitan

su población diversa. En este sentido, es necesario reconocer el potencial de saber que surge de la cotidianidad de sus docentes, es decir, emprender programas o proyectos que afiancen la construcción de conocimientos desde las prácticas, que son transversalizadas por el ser, el hacer y el saber.

Asimismo, reconocemos los avances que ha tenido la universidad en cuanto a la construcción de un examen diferencial que permita el ingreso de las personas con discapacidad y el cupo especial existente para las personas pertenecientes a grupos étnicos a los diferentes programas ofrecidos, pero aun así, consideramos que es necesario que se piense en otros procesos que acompañen la trayectoria formativa (acceso, permanencia y promoción) de otros sujetos con interseccionalidades plurales, de personas que encarnan la diversidad y que frecuentemente quedan por fuera del reconocimiento de las diversidades formales.

5.3.2. A la Facultad de Educación.

Es necesario fortalecer espacios destinados a la visibilización de saberes que surgen desde las prácticas cotidianas, los cuales tengan en consideración los aspectos subjetivos y las incertidumbres como posibilidad para construir conocimiento. Por lo anterior, recomendamos ampliar el campo del Centro de Estudios Pedagógico de Educación Superior (CEPES) de la Vicerrectoría de Docencia, donde se habilite un espacio para revitalizar las prácticas desde los mismos saberes que surgen de ellas, con el fin de visibilizar la necesidad de reconfigurar las relaciones de la comunidad académica que en ella se inscribe.

Al reconocer la importancia de la investigación en la educación como proceso cada vez más indispensable para renovar y transformar los espacios formativos de enseñanza y aprendizaje, y asumiendo que ella no sólo busca la transformación de conocimientos sino también de la práctica docente; es importante que la facultad reflexione sobre la trascendencia de los programas ofrecidos, y pueda brindar más espacios de reflexión sobre la investigación que proporcionen una perspectiva más amplia sobre las formas de hacerla

permitiendo así que los maestros en formación puedan visibilizar y apropiarse de otros modos de investigar que sean más cercanas a nuestro contexto.

También se hace necesario el fortalecimiento de los procesos de formación continua de los docentes y estudiantes desde iniciativas teóricas nacionales e internacionales, que permitan reconocer las metodologías emergentes en el contexto latinoamericano que entran en concordancia con los procesos decoloniales, y que posibiliten establecer redes y tejidos desde el Abya Yala, como un territorio propio y rico en propuestas alternativas y situadas. Un ejemplo de ello es la sistematización de experiencias y los estudios críticos de discapacidad (CLACSO), desde los cuales surgen redes latinoamericanas que favorecen la construcción y apropiación de los saberes emergentes.

5.3.3. Al programa de Licenciatura en Educación Especial.

Es muy importante para nosotros reconocer en nuestro programa de formación las bases fundamentales que nos han permitido construir y que hasta la fecha posibilitó el caminar en este proceso de investigación. Por lo anterior, consideramos que como Licenciatura es la oportunidad de revisar, formar y construir en torno a marcos teóricos y metodológicos relacionados con la educación intercultural crítica o educaciones alternativas que sean cercanas a nuestro contexto latinoamericano para establecer relaciones desde la Educación Especial como campo y ampliar la mirada en torno a nuestro accionar como futuros docentes Licenciados en Educación Especial.

5.3.4. A los docentes universitarios.

A los docentes protagonistas de esta siembra y a todos los docentes que en algún momento leerán estas palabras; les recomendamos que deseen. El deseo es el impulso hacia la transformación, todo nuestro proceso de siembra y cosecha partió del deseo que habitó a cada uno de los sembradores, los movilizó y llevó a la acción.

Además, escriban. Cada uno de ustedes es protagonista de su historia, sus prácticas y de las diferentes formas que adoptan en cada proceso, así que brinden el valor que se merece a las experiencias, escriban y regresen a ellas, reflexionen y dejen que la transformación sea su aliada para que se conviertan en los hacedores de su camino y del camino de otros docentes que pasan por situaciones y cuestionamientos similares, permitamos que la docencia deje de ser una profesión en soledad y juntémonos entre nosotros mediante el tejido de los saberes que cosechan nuestras experiencias.

Finalmente, los invitamos a que no permitan que lo que socialmente se ha construido acerca de la concepción de los docentes influya en que alejen la subjetividad de su quehacer, lo que son, piensan y sienten. Además, permítanse habitar lugares que nos han sido negados como el lugar de no saber o el lugar de la incertidumbre y dejen que el desacomodo acompañe sus prácticas y les permita descubrir otras perspectivas, aprendizajes y formas de hacer educación.

REFERENCIAS

- Abril, D. (2003). Pensar globalmente, actuar localmente... ¡Desde el aula! En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). (Ed.), *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*, (pp. 67-82). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Abril, D. (2015). Ciudadanía, educación y complejidad: miradas desde la ecopedagogía. *Diálogo andino*. (47), 93-103.
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070760>

- Aragón, F. A., y Ruíz, D. F. (2014). *Sistematización de la experiencia de alfabetización de adultos con el grupo Nueva Vida* (Tesis de pregrado). Universidad Del Valle. Santiago De Cali, Colombia.
- Arboleda Ramírez, A., Gallon Muñoz, L., Lopera Arango, M., Morales Acevedo, A., Rivera Gallego, M., Urrego Arias, L., y Vélez Gómez, M. (2007) *La inclusión en la educación superior: un panorama develado desde las creencias y necesidades de los estudiantes con discapacidad visual y motora de la universidad de Antioquia* (Tesis de Pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Arias, H. (2016). *Tejiendo caminos en una Pedagogía Planetaria: acercamientos a la formación de maestros y maestras en competencias interculturales*. (Tesis de Pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Atehortúa, Y., y León, A. (2016). *Herramientas tics para el acceso de las personas en situación de discapacidad a la educación superior* (Tesis de grado). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Barbosa Chacón, J., Barbosa Herrera, J., y Rodríguez Villabona, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 37 (149), 130-149.
- Barnechea, M., Morgan. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias. Retos*, (15), 97-107.
- Bastiani Gómez, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada Lugo, E., Cruz Salazar, T., y Aparicio Quintanilla, J. (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 11 (2), 8-25.
- Benítez, L. F., Castro, G. M., Cruz, D. A., y Rodríguez, J. A. (2007). *Sistematización de experiencias pedagógicas: una modalidad investigativa válida para la construcción, transformación y divulgación de saberes acerca de la relación lectoescritura y valores*. Universidad De La Salle. Bogotá, Colombia.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra* Madrid, España: Editorial Trotta.

- Boff, L., y Toro, B. (2009). *Saber cuidar, el nuevo paradigma ético de la nueva civilización: elementos conceptuales para una conversación*. España: Editorial Trotta.
- Byung-Chul, H. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona, España: Herder.
- Cano, C. (2009). Sistematización de la experiencia metodológica de la investigación "la flexibilidad curricular en el contexto de las transformaciones curriculares de los programas de pregrado de la universidad de Antioquia", 1997-2010.
- Castillo, I., R., Flores, L. E., y Cervantes, G. M. (2015). La ética del cuidado en la pedagogía saludable. *Revista Educación*, 39(1), 1-11.
- Cervantes Holguín, E. (2011). Investigación educativa: la experiencia en el estado de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2 (2), 25-32.
- Cifuentes, M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Contreras, D. Pérez, N. (2010) La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, D. Pérez, N. (Comps). *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 21-87) Madrid, España: Morata.
- Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular Cepep. (2010). *La Sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Cordero, C. J. E., y Iglesias, G. M. C. (2013). La UMET hacia una educación inclusiva desde su propio contexto. *Tendencias Pedagógicas*, (22), 149-164.
- Correa, J., Bedoya, M., y Agudelo, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), 43-61.
- Echeverri, J. (2014). *Los rostros magisteriales*. Educación y pedagogía, pp. 62 - 89.
- Estrada, J, C. (2015). *Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras*. (Tesis de Pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Fernández-Fernández, I., Véliz-Briones, V., y Ruiz-Cedeño, A. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20 (3), 1-15.

- Ferrão, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh. (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I* (pp. 145-161). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. México D.F: Siglo veintiuno editores.
- Galeano, M. (2009). *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad Eafit.
- García, B., González, S., Quiroz, A., y Velásquez A. (2001). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa.
- Ghiso, A. M. (2019). Caminos del narrar y reflexionar nuestras prácticas docentes. El desafío de sistematizar. En A.M. Ghiso. (Ed), *sistematización de prácticas y experiencias educativas*, (pp.77-99). Medellín, Colombia. Alcaldía de Medellín.
- Ghiso, A. (2010) La fugaz verdad de la experiencia (Ecología del acontecimiento y la experiencia formativa). *Polis, revista de la universidad Bolivariana*. 9 (25), 137-163.
- Ghiso, A., Velásquez, A., González, S., García, B., y Quiroz, A. (2001). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Green, A., Sinigui, S., y Rojas A. L. (2013). Licenciatura en pedagogía de la madre tierra: Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. En Universidad de Córdoba y Cátedra Intercultural (Eds.), *Relaciones interculturales en la diversidad* (pp. 85-94). Córdoba, España.
- Gross Martínez, M., y Stiller González, L. (2014). Experiencia de trabajo colaborativo: formación del personal docente universitario para la diversidad. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 1 (143), 31-41.
- Haraway, D (1988). Conocimientos situados: la cuestión de la ciencia en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. *Estudios feministas*, 14(3), 575-599.
<http://www2.udea.edu.co/webmaster/multimedia/plan-desarrollo-udea/plan-desarrollo-udea.pdf>
- Inciarte González, A., Camacho, H., y Casilla Matheus, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *Opción*, 33 (82), 322-343.

- Izquierdo, M. (2017). *Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí* (Tesis doctoral). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2121>
- Jara, O. (2019) La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades. En A. M. Ghiso. (Ed), *sistematización de prácticas y experiencias educativas*, (pp.37-53). Medellín, Colombia. Alcaldía de Medellín.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Df. México: Fondo cultura económica.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa y C. Skliar. (Ed.) *Experiencia y alteridad en educación*. (pp 13-45). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Lebrato, M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 785-807.
- López, J., y Rojas, H (2014) *La participación de personas con discapacidad en la reforma a la educación superior en Colombia: un acercamiento político, social y pedagógico*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López. (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-218). La Paz: Plural editores.
- Mateos, L., Dietz, G., y Mendoza, R. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 809-835.
- Matsuura, K. (2008). Prefacio. *Perspectivas*, 38 (1), 1-3.

- Mejía, M. (2018). Atravesado el espejo de nuestras prácticas. En R. Jaramillo (Ed.), *Sistematización en educación y pedagogía (7-36)*. Planetapaz: Expedición Pedagógica Nacional. Universidad de Antioquia.
- Mèlich, J, C, (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Ministerio de Educación Nacional. *lineamientos Política de Inclusión en Educación superior*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357277_recurso.pdf
- Molano, M. (2014). *Sistematización de experiencias, un aporte para la reflexión sobre la práctica pedagógica en la licenciatura en pedagogía infantil de Unipanamericana* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Muñoz Cruz, H. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2), 1-22.
- Muñoz-Moran, C. (2014). prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 12 (1), 25-42. doi: 10.4067/S0718-73782018000100095.
- Narváez, R. Vallejo, J. (2014). Prácticas Docentes Universitarias. Una Lectura desde la Diversidad y la Inclusión. *Plumilla Educativa*, 13 (1). <http://dx.doi.org/10.30554/plumidaedu.13.400.2014>.
- Ocampo, A. (2015). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la Educación Inclusiva. En Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Ed), *CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*. (pp. 24–89). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Ochoa Sierra, L., y Osorio, C. (2011). La escritura en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Forma y Función*, 24 (2), 25-40.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de

- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa/PDF/177849spa.pdf.multip
- i
- Ossola, M. (2018) Educación Superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. *Praxis educativa*, 22 (3). 56-63.
- Perdomo de Pérez, Y. (2016). Sistematización de la Experiencia: emociones, acciones y saberes del servicio comunitario ejecutado por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 477-505.
- Pérez, L. (2011). Ocupación e Inclusión en la Educación Superior. En S. Katz, & P. M. Danel (Ed), *Hacia una universidad accesible: construcciones colectivas por la discapacidad*. (pp. 165–170). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R., y Sáez, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Revista Internacional de Comunicación Ámbitos*, 1(39).
- Piazzini, C, E. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la Universidad. *Geopolítica (s)*, 5(1), 11-33.
- Puerto, G. (2014). *Sistematización de experiencias en educación inclusiva para personas en condición de discapacidad intelectual* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Rezaval, J. (2008). *Políticas de inclusión Políticas de inclusión Políticas de inclusión social a la educación la educación superior en Argentina, Chile y Perú* (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.
- Rivera Mateos, M., Osuna Rodríguez, M., y García, L. R. (2017). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: Un análisis de la experiencia de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (Colombia). *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 8(23), 163-182.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52), 40-49.

- Roquebert León, J. (2018). Educación intercultural bilingüe indígena en panamá. *Tareas*, (158), 63-81.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (41), 11-22.
- Tenorio Eitel, S., y Ramírez-Burgos, M. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19 (1), 9-28.
- Torres, A. (2014). *prácticas pedagógicas de maestros en formación en la atención educativa diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento por conflicto armado*. (Tesis doctoral). Universidad de Nariño, Nariño, Colombia.
- Universidad de Antioquia (2017) *Plan de desarrollo Institucional (2017-2026) una*
- Universidad de Antioquia (2018). *Plan de acción institucional 2018-2022*. Recuperado de <https://bit.ly/2YIVF7S>
- Universidad de Antioquia. (1994). *Estatuto General de la Universidad de Antioquia*. Recuperado de http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/planeacion/Estatuto_General.pdf
- Universidad de Antioquia. (2011). Líneas de formación o investigación en la Licenciatura en pedagogía de la madre tierra. Recuperado de: <https://url2.cl/archW>
- Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 39 (158), 186-203.
- Varela-Ruiz (2012). metodología de investigación en educación médica. La técnica de grupos focales. *investigación en educación médica*. 8 (2) pp. 65-80.
- Veiga-Neto, A., y Corcini Lopes, M. (2012). La inclusión como dominación del otro por él mismo. *Pedagogía Y Saberes*, (36), 57-68. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys57.68>
- Viaña, J. (2010). Reconceptualizando la interculturalidad. En S. Alarcón., & S. Ploskonka. (Ed.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 9-61). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En S. Alarcón., & S. Ploskonka. (Ed.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural, pp.75-96.
- Yarza, A. y Rodríguez H. M. (2016). Formación de educadores desde una pedagogía planetaria. *Revista Internacional Magisterio*, (78), 60-64. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/formacion-de-educadores-desde-una-pedagogia-planetaria>.
- Yupanqui Concha, A., Aranda Farías, C., Vásquez Oyarzun, C., & Verdugo Huenumán, W. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 42 (3) (171), 93-115

ANEXOS

Lista de Anexos.

Anexo 1: Matriz de registro bibliográfico antecedentes de investigación.

Anexo 2. Planeación Taller 2.

Anexo 3: Consentimiento informado.

Anexo 4: Planeación taller 3.

Anexo 5: Fases Lunares.

Anexo 6: Planeación taller 4: Recuperación del proceso vivido.

Anexo 7: Guía reconstrucción Antes de la experiencia.

Anexo 8: Planeación taller 5: durante de la experiencia.

Anexo 9: Planeación taller 6: después de la experiencia.

Anexo 10: Planeación del taller 7, Aprendizajes.

Anexo 11: Planeación del taller 8, diálogo con expertos.

Anexo 2. Planeación del taller 2

Conducta de entrada.

El taller iniciará con un saludo, luego, con el fin de conocernos, se pedirá a los docentes que digan su nombre y se les hará una pregunta en específico que variará en cada encuentro que tengamos (por ejemplo: ¿Cuál es su día favorito y porqué lo es?). Seguido de esto presentaremos la agenda y finalmente, escucharemos el audio del video "qué significa ser maestro" de la Facultad de Educación, con el fin de traer a la memoria recuerdos del ejercicio docente.

Agenda:

- 1. Saludo y presentación.**
- 2. Ejercicio escritural.**
- 3. Socialización y respuestas a las preguntas iniciales.**
- 4. Momentos de la práctica docente y cierre.**

primer momento:

Se inicia la actividad invitando a los docentes a escribir una carta a la persona que eran el primer día de su ejercicio docente (Durante este momento ambientaremos el lugar con música). Luego de ello, las cartas escritas se disponen en un canasto ubicado en el centro y se les pedirá que elijan una carta diferente a la de ellos. Durante el ejercicio de lectura de la carta, se les ofrecerá el chocolate y se dispondrá del alimento para compartir con el fin de que lo coman cuando deseen. Luego de la lectura, se tendrá un espacio para que los docentes compartan lo que sintieron al leerla o escribirla (el porqué de la carta). Al finalizar la socialización, compartiremos, de qué manera, algunos autores cercanos conciben la práctica docente.

Explicado esto, se distribuirán hojas iris y marcadores a los docentes, con el fin de evidenciar que aspectos de la práctica docente (metodología, currículo, didáctica, entre otros) visualizan en la carta, con esto realizaremos una colcha de retazos con el fin de dar

respuesta al ¿QUÉ DE MI PRÁCTICA DOCENTE VOY A SISTEMATIZAR?

Luego, realizaremos las siguientes preguntas

¿para qué vamos a sistematizar esa parte de mi práctica en clave de la educación inclusiva e intercultural? ¿qué insumos tenemos para documentar la práctica? (Refiriéndonos a si cuentan con fotografías, diarios de campo, micro currículo, entre otros y además los invitamos a que traigan esos insumos para el próximo encuentro)

Luego indagaremos a cerca de ¿qué técnicas o instrumentos usaremos para sistematizar? para esta última pregunta, podemos proponer relatos colectivos, relatos individuales, grupos focales, grupos de expertos y estamos dispuestos a escuchar las propuestas de los cocreadores. Además, les propondremos un posible calendario para recordar los pasos siguientes de la sistematización de experiencias.

segundo momento:

En este segundo momento le indicaremos a los docentes que no estamos en una fase de recolección de información como en las investigaciones tradicionales, sino que nuestro proceso es cíclico de información, reflexión y análisis.

Teniendo en cuenta esto, les compartiremos que la información de la experiencia la ubicaremos en cuatro momentos (los cuales relacionaremos con las fases lunares, necesarias e indispensables para una buena cosecha).

Cierre

Finalmente se socializará con los profesores el consentimiento informado, con el fin de que en este queden expuestas no solo nuestras intenciones sino también las de ellos, a su vez en una cartelera llevar el cronograma en blanco para que pueda ser construido entre todos.

Para despedirnos, les preguntaremos como se sintieron durante la sesión (es el momento de aportes, sugerencias o dudas).

Anexo 3. Consentimiento informado

PRÁCTICA II
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cosechando saberes desde abajo y desde adentro: una sistematización de experiencias de docentes para reflexionar sobre los procesos de Educación Inclusiva y Educación Intercultural en la Universidad de Antioquia.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, identificado(a) con Cédula de Ciudadanía Número _____, de _____, doy consentimiento para que los investigadores que hacen parte del proyecto realicen registros en videos, escritos o en audio de los encuentros grupales e individuales, con el fin de cumplir a cabalidad con el siguiente objetivo: *Reconstruir los procesos de educación inclusiva e intercultural en la Universidad de Antioquia desde la experiencia de docentes como propuesta alternativa y situada.*

Lo anterior implica algunas actividades como grabación de audio, video y registro fotográfico, registro y análisis de los insumos provenientes de encuentros, entrevistas y talleres, conservando siempre el respeto por la diversidad de pensamiento y posiciones políticas, éticas y pedagógicas de cada profesor participante de la sistematización. Reconocemos que todas las acciones, documentos, testimonios e insumos contruidos hacen parte de un proceso investigativo y son necesarios como aporte enriquecedor de la sistematización de experiencias individual y colectiva.

Ratifico el consentimiento.

Firma: _____

Cedula N°: _____

Anexo 4. Planeación del taller 3

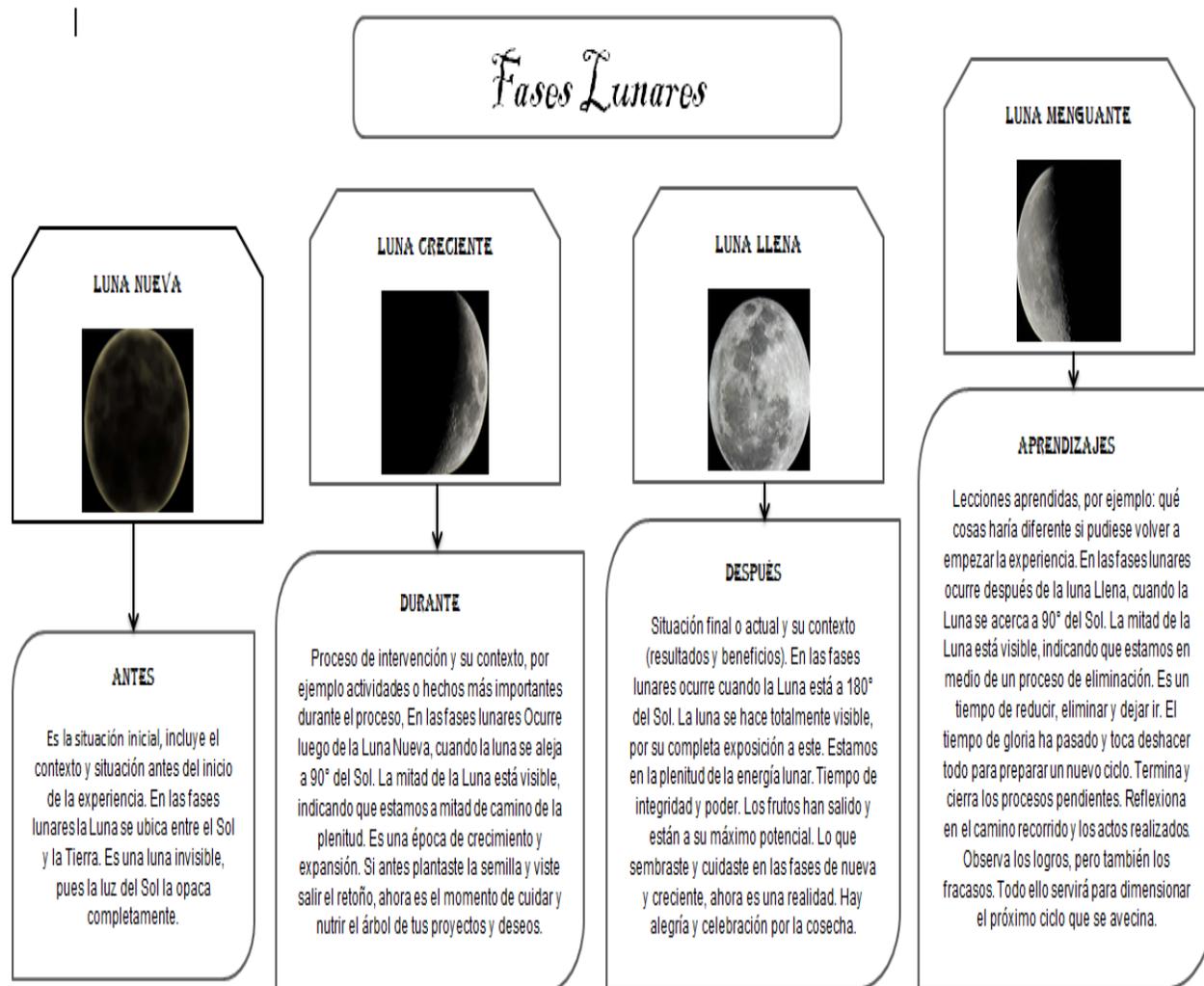
Primer momento

Inicialmente les pediremos a los docentes que escriban una postal (minicarta precisa) dirigida a los docentes que fueron el primer día de enseñanza en el contexto universitario, luego, se depositarán en un recipiente y cada uno procederá a coger una que no sea la que haya realizado, y la leerá. Posterior a esto se le pedirá que socialice lo que encontró en esa postal. Luego de esto, se les pedirá que identifiquen las practicas docentes que se encuentren allí, para escribirlas en una hoja y hacer una colcha de retazos con el fin de llegar a la pregunta ¿qué práctica docente nos gustaría sistematizar?, Luego, daremos pie a la pregunta ¿para qué vamos a sistematizar esa parte de mi práctica en clave de la educación inclusiva e intercultural? ¿qué insumos tenemos para documentar la práctica? (Refiriéndonos a si cuentan con fotografías, diarios de campo, micro currículo, entre otros y además los invitamos a que traigan esos insumos para el próximo encuentro) Luego indagaremos a cerca de ¿qué técnicas o instrumentos usaremos para sistematizar? para esta última pregunta, podemos proponer relatos colectivos, relatos individuales, grupos focales, grupos de expertos y estamos dispuestos a escuchar las propuestas de los docentes.

Segundo momento

En este segundo momento le indicaremos a los profesores que no estamos en una fase de recolección de información como en las investigaciones tradicionales, sino que nuestro proceso es cíclico de información, reflexión y análisis. Teniendo en cuenta esto, les compartiremos que la información de la experiencia la ubicaremos en cuatro momentos (los cuales relacionaremos con las fases lunares, necesarias e indispensables para una buena cosecha.

Anexo 5. Fases lunares



Anexo 6. Planeación del taller 4, recuperación del proceso vivido

Conducta de entrada.

Para este encuentro tenemos primeramente una actividad de relajación que se encontrara mediada por el estudiante de Artes Dramáticas de la UdeA Brayan Sepúlveda. Su actividad estará orientada en actividades de relajación corporal por medio de la respiración y la activación emocional, mental y física, todo esto con el fin de generar en los profesores una disposición para la actividad centra del encuentro que será una actividad que pondrá a converger la emoción, el cuerpo, el recuerdo, entre muchas más cosas. Seguido de esto, se les mostrará a los profesores la agenda que se tiene propuesta para el día de hoy, teniendo en cuenta que a partir de este encuentro se comienza con la reconstrucción del proceso vivido de la experiencia. La diferencia de este encuentro con los otros es que no habrá un cierre, solo habrá una parte para entregarle a los profesores una ficha que será el horizonte y el apoyo de ellos y de nosotros para el proceso de la reconstrucción.

Desarrollo:

Este segundo momento iniciaremos con la reconstrucción del proceso vivido por medio de un ejercicio de fotolenguaje, el cual permite evocar los espacios en donde transcurren los procesos, textualizando situaciones y experiencias de los sujetos relacionadas a los usos del espacio, a sus actores, a sus reglas y a sus temporalidades.

Características:

La fotografía facilita la recuperación de la memoria, el evocar recuerdos, momentos y espacios significativos, es así como esta técnica posibilita textualizar la significación de los espacios en donde transcurre la cotidianidad de los sujetos, sus experiencias y vivencias, involucrando también lo discursivo con el propósito de poner a circular dentro del grupo la forma en que cada participante conoce, reconoce y se apropia de los espacios, aprehendiendo su realidad.

Descripción: La sesión comienza su desarrollo pidiéndole a los docentes las fotografías del lugar donde sucedió la experiencia.

A continuación, se distribuye un papel amplio y se le indica al profesor que pegue la fotografía en donde se le indique y se reflexionará en torno a las siguientes preguntas que estarán previamente escritas en el tablero:

¿Qué lugar es? ¿A quiénes les gusta utilizar este lugar? ¿Qué actividades se desarrollan allí? ¿Qué tipo de encuentros se dan en este lugar? ¿Qué tipo de problemas se presentan allí? ¿Qué reglas existen para estar en este lugar? ¿En qué momentos y en qué tiempos es permitido estar en este lugar? ¿Cómo llegamos a este lugar? ¿quiénes me acompañan en este lugar? ¿por qué estamos en ese lugar?

Se les pedirá escribir palabras claves de las respuestas en otro segmento del papel entregado.

Luego de unos minutos para pensar las respuestas, las socializamos.

Después, completamos el material entregado anteriormente teniendo en cuenta los sentidos y significados que los sujetos tienen de los espacios, las relaciones que establecen, las comprensiones que tienen, aspectos que se evidencian y que se invisibilizan; realizando una cartografía corporal (expresar y narrar a partir de las marcas, las estéticas y las partes de su propio cuerpo, historias, vivencias, experiencias y sentidos que ellas tienen) de un antes y durante la estadía en ese lugar, distribuyéndolo en el material de la siguiente manera:

Espacio para hacer la cartografía corporal antes de estar en ese espacio	Espacio para fotografía del lugar	Espacio para hacer la cartografía corporal durante mi estadía en ese espacio (se deja el espacio en blanco para hacerla más adelante del proceso)	Espacio para hacer la cartografía corporal después de habitar ese espacio (se deja el espacio en blanco para hacerla más adelante del proceso)
--------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 7. Guía de reconstrucción, el antes de la experiencia

Nombre:	
1. Bautizar la experiencia: Antes de iniciar a ordenar, clasificar y reconstruir, es importante consignar en este apartado, el nombre completo de la experiencia a sistematizar (Recuerda los ejes de sistematización que se definieron anteriormente, incluye la temporalidad, actores, lugares y la situación global)	
Fase de luna nueva: Es la situación inicial. Incluye contexto o situación antes del inicio de la experiencia. En las fases lunares, el satélite se ubica entre el sol y la tierra, la luz del sol la opaca completamente. ¿Qué acontecía antes de vivir la experiencia?	
<p>¿Quiénes participaban directa o indirectamente?</p> <p>¿Qué condiciones crees que influenciaron el antes de la experiencia (referente a condiciones académicas, labores investigativas)?</p> <p>¿Usualmente qué actividades realizaba con las personas que estaban involucradas?</p>	<p>¿Qué lugar o lugares son?</p> <p>¿Cuándo sucedió la experiencia?</p> <p>¿Qué situaciones dieron origen a la experiencia?</p>
Si pudieras y tuvieras la oportunidad de definir en una frase lo que aconteció antes de que sucedería la experiencia, ¿cuál sería?	

Ahora bien, ya reconoces el contexto, la situación y los actores, ya podemos narrar lo que ocurría antes de la experiencia. Recuerda que puedes hacer uso de material y evidencias, además, puedes definir el formato que quieres utilizar para realizarlo, puedes hacer narrativas, foto lenguaje, videos, escritos etc.

Relato:

Anexo 8. Planeación del taller 5, el durante de la experiencia

Conducta de entrada:

Inicialmente, saludaremos a los docentes y preguntaremos acerca de sus vacaciones para romper el hielo.

Luego, utilizando el material trabajado en el taller anterior (cartulina blanca) recordaremos lo realizado e indagaremos si hicieron el compromiso de escribir el antes de la experiencia.

Desarrollo:

En caso de que sí lo hayan escrito, haremos lo siguiente:

Primero se leerá lo escrito y se reflexionará en torno a ello ¿Cómo se sintió al escribir el antes de la experiencia?, después, si los docentes tienen evidencias, haremos una revisión de ellas con el fin de recordar la experiencia.

Luego, le pediremos a los docentes que representen con arcilla la etapa siguiente a ese “antes”, es decir, el “durante” de la experiencia.

Finalmente, hablaremos acerca de lo representado ¿Qué diferencias encuentro entre el sujeto del antes comparado con el sujeto del durante de la experiencia? ¿Qué sentimientos me genera?

(Debemos de guardar registro fotográfico de la representación en arcilla para pegarla en la cartulina blanca)

Compromisos: Escribir el durante de la experiencia y buscar evidencias que estén relacionadas con el después de la experiencia.

En caso de que no lo hayan escrito, haremos lo siguiente:

Iniciaremos indagando con la forma de escritura de preferencia para consignar su experiencia, por ejemplo: poesía, canción, cuento, libro-álbum, narrativa, prosa, entre otros.

Luego, les realizaremos las siguientes preguntas, con el fin de evocar el antes de la experiencia y les pediremos si es necesario, que anoten durante la charla palabras claves que les permita mantener las ideas para iniciar el proceso escritural.

¿Cuándo sucedió? ¿en qué lugar sucedió? ¿con quiénes sucedió? ¿qué pasaba en ese momento? ¿qué acontecía antes de vivir esa experiencia?

Anexo 9. Planeación del taller 6, el después de la experiencia

Conducta de entrada:

Inicialmente, saludaremos a los docentes. Luego, se leerá el durante de la experiencia y se reflexionará en torno a ello ¿Cómo se sintió al escribir el durante de la experiencia? después, si los docentes tienen evidencias, haremos una revisión de ellas con el fin de recordar la experiencia.

Luego, le pediremos a los docentes representar por medio de una cartografía corporal (pintada con vinilo), a ellos mismos después de la experiencia.

Finalmente, hablaremos acerca de lo representado ¿Qué diferencias encuentro entre el sujeto del antes comparado con el sujeto del después de la experiencia? ¿Qué sentimientos me genera?

Anexo 10. Planeación del taller 7, Aprendizajes

Objetivo: Encontrar los aciertos, tensiones y dificultades de los aprendizajes de la experiencia en torno a la educación inclusiva y educación intercultural.

Cronograma:

Iniciamos haciendo un ejercicio de relajación dirigida para disponer el cuerpo.

Luego, indicamos a los docentes que no son la muestra del trabajo de investigación, sino que, al igual que nosotros son sembradores de esta cosecha. Por esto, queremos que quienes nos lean sepan quienes son cada uno de ellos, así que nos presentamos de una manera corta y cada vez que alguien se presente va encendiendo una vela (primero decimos el nombre y luego, lo que queremos que nos caracterice).

Más adelante les pedimos que tomen un bocado de un alimento que les pasaremos y hablemos en acerca de los aciertos que tuvimos en los aprendizajes de la experiencia en torno a la educación inclusiva y educación intercultural, después tomamos un bocado amargo y hablamos acerca de los desaciertos.

Aciertos: dulces

Desaciertos: amargos

Tejeremos la palabra mediante las siguientes preguntas:

¿Cuáles de esos aprendizajes son dulces?

¿Cuáles de esos aprendizajes fueron amargos?

Teniendo en cuenta lo anterior, planteamos algunas tensiones que observemos y los invitamos a que juntos co-creemos en torno a recomendaciones que podamos hacer a la Universidad de Antioquia con respecto a la educación inclusiva y educación intercultural.

Finalmente, conversaremos alrededor de un café acerca de cómo se sintieron haciendo una investigación mediante la metodología de sistematización de experiencias, para esto, ubicamos en el centro cuatro sabores: ácido, amargo, dulce y salado y les pediremos a los

profesores que elijan un sabor que les permita representar sus sentires durante el proceso. Por último, invitaremos a los docentes a construir los acuerdos para la divulgación de los puntos de llegada del proceso.

Anexo 11. Planeación del taller 8, diálogo con expertos

Objetivo: Debatir en torno a las tensiones, relaciones, aciertos y retos encontrados en los aprendizajes de los docentes para tejer nuevos conocimientos con las experiencias y saberes de diferentes miembros de la comunidad universitaria.

El encuentro se realizará por medio de la plataforma Zoom.

Para este encuentro contaremos con tres tipos de participantes expertos: personas que por su trayectoria profesional y laboral tienen cercanías a la educación intercultural, educación inclusiva o sistematización de experiencias y personas que por su experiencia; materializan en la Universidad de Antioquia aspectos relacionados con la educación inclusiva y educación intercultural; en pocas palabras, sujetos protagonistas de las experiencias de los docentes sembradores. Además, invitaremos a aquellos docentes que por diferentes razones tuvieron que desistir del proceso de investigación.

Cronograma:

1. Presentación del proyecto de investigación y contextualización de la etapa en la que nos encontramos.
2. Presentación de los participantes; sembradores y sembradoras que tendrán un espacio para compartir lo que ha implicado su participación en el proceso y los sentires generados.
3. presentación del orden del día.
4. En este punto, se teje la palabra de los expertos (por su trayectoria) en torno a las siguientes preguntas:
 - ¿Cuáles son las diferencias, relaciones, tensiones, entre educación inclusiva y educación intercultural?
 - ¿Cómo desde las prácticas, se puede contemplar la relevancia de construir políticas interculturales que centren la atención sobre el cuidado del otro y del planeta en el marco de la contingencia que estamos viviendo?

- ¿Por qué investigar en la UdeA por medio de la metodología de sistematización de experiencias y cómo desde la sistematización de experiencias se puede resignificar el concepto de experiencia y los saberes alternativos y situados?

5. Luego, se teje la palabra con los expertos (por su experiencia) en torno a la materialización o no, de la educación inclusiva y educación intercultural en la Universidad de Antioquia.

6. Finalmente, se posibilita e invita a debatir con todos los participantes en torno a puntos de vista, recomendaciones, preguntas, inquietudes acerca de lo compartido anteriormente.

7. Agradecimientos, reflexiones finales y despedida como un cerrar-abriendo; haciendo una invitación a continuar investigando y resignificando saberes otros desde nuestros contextos.