

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Experiencias de extranjería en escuelas inclusivas

Luz Adriana Vargas Sanabria

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Medicina
Maestría en Discapacidad e Inclusión Social
Bogotá, Colombia
2020

Experiencias de extranjería en escuelas inclusivas

Luz Adriana Vargas Sanabria

Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Discapacidad e Inclusión Social

Directora:

Candidata a Doctora en Salud Pública, Magister en Discapacidad e Inclusión Social

Carol Andrea Bernal Castro

Codirectora:

Magister en Discapacidad e Inclusión Social

Ángela Liliana Grandas Ramírez

Línea de Investigación:

04. A) Políticas, dis/capacidades y régimen jurídico-legal: salud, educación, trabajo
2) Dis/capacidades y entornos escolares/educativos (educación Inicial, primaria, media, superior profesional, superior técnica, y tecnológica, terciaria, no formal y para adultos)

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Medicina

Maestría en Discapacidad e Inclusión Social

Bogotá, Colombia

2020

Dedico este trabajo a mi madre y a mi padre, quienes con esfuerzo un día migraron del campo a la ciudad para conquistar sus propios anhelos y se reencontraron para construir una familia a la que le dieron lo mejor que pudieron; quienes han apoyado y acompañado mi trayecto educativo con orgullo.

A hijo, que aceptó este reto y me regaló con paciencia el tiempo que necesité en la construcción y desarrollo de esta investigación y a mi esposo, por comprender mis expectativas y mi necesidad de caminar hacia mis sueños y porque estuvieron presentes en cada trayectoria de esta investigación y me dieron el aliento e impulso que siempre necesité.

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

Nombre

Fecha DD/MM/AAAA

Fecha

Agradecimientos

A la comunidad educativa en donde laboro por tener apertura para dialogar los conocimientos y permitirme la interacción, en especial a las niñas y los niños de grado segundo y a su docente por los aprendizajes.

A Carol Bernal, por hacer de este camino una posibilidad desde su raíz, nutriéndome con sus aprendizajes en el camino recorrido.

A todos los que hacen parte de la MADIS, en especial a la profa Dora Inés Munévar por inspirarme y por mostrarme diferentes caminos para desaprender, reaprender y transformar los conocimientos.

A Nubia y Tulia compañeras que me acogieron con sus pasos, sus palabras y compañía en un territorio en el que me he sentido extranjera. Porque:

“Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz”. Paulo Freire.

Resumen

Experiencias de Extranjería en escuelas inclusivas

En estos tiempos en los que se promueve la educación inclusiva, ir a una escuela primaria puede ser toda una **experiencia de extranjería**, porque el currículo está fundamentado en herencias coloniales que legitiman conceptos y prácticas de enseñanza estandarizadas para estudiantes que tienen historias y recorridos distintos. Con esta investigación, quise interpretar de qué manera la relación entre **escuelas inclusivas** y el **currículo** de grado segundo, pueden dar lugar a **experiencias de extranjería** en la escuela, centrando mi mirada al interior de un colegio público en Bogotá, Colombia.

Mi perspectiva de investigación se centró en una mirada decolonial, mediante la metodología de investigación social; a partir de Encuentros Creativos Expresivos de Scribano¹. Los cuales dieron voz a las sensibilidades y emociones de niñas y niños de grado segundo, acerca de las principales categorías de esta investigación. Fueron las niñas y los niños quienes a partir de su creatividad y expresividad me dieron a conocer sus experiencias educativas por medio de la representación de sus emociones a través del color.

La metáfora de la extranjería me permite dar cuenta de las formas como puede sentipensarse la otredad en las escuelas inclusivas en medio de un currículo que desconoce las diferencias.

Palabras clave: Extranjería, escuelas, escuelas inclusivas, otredad y currículo.

¹Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Investigador Principal de CONICET en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, donde dirige el Grupo de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos. Profesor del Seminario “Teoría Social, metodología y epistemología. Cruces y Entramados” en la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Abstract

Experience for foreigners in inclusive schools

Nowadays inclusive education is promoted. However, attending a primary school can be quite an experience for foreigners, since the curriculum is based on colonial inheritances that validate standardized teaching concepts and practices for students who have different stories and experiences. Along with this research, I was meant to interpret the relationship between inclusive schools and the second-grade curriculum, and how this can produce 'foreigners-in-school' experiences, inside a public school in Bogotá, Colombia.

My research perspective focused on a decolonizing point of view, through the social research methodology based on Scribano's Creative Expressive Encounters. These gave voice to the sensitivities and emotions of second-grade girls and boys to talk about the main categories of this research. It was the girls and boys who, based on their creativity and expressiveness, made me aware of their educational experiences through the representation of their emotions by means of color.

The metaphor of foreigners allowed me to account for the ways in which the otherness can be felt and thought in inclusive schools, in the middle of a curriculum that ignores differences.

Keywords: Foreigners, schools, inclusive schools, otherness, curriculum

Contenido

Resumen.....	VI
Abstract.....	VII
Contenido.....	VIII
Lista de ilustraciones.....	IX
INTRODUCCIÓN	10
Capítulo 1. Orígenes reflexivos	13
1.1 Remembranzas de niña en mi viaje hacia la escuela	13
1.2 Migraciones Laborales	17
1.3 Mapa de viaje investigativo	22
a. Objetivo General:.....	23
b. Objetivos Específicos:	23
Capítulo 2. La otredad rumbo a la escuela	25
2.1 Itinerario en la escuela	30
2.2 ¿Cómo me siento en la escuela?	35
2.3 ¿Cómo es la escuela que habitamos?	40
Capítulo 3. EL CÓMO LO HICIMOS.....	44
3.1 Encuentros que descubren lugares	44
3.2 Viajantes en las fronteras de la escuela.	50
Capítulo 4. METAFORA DE LA ESPIRAL	59
4.1 Sentipensando la escuela desde la justicia curricular.....	61
4.2 Glosario:.....	65
4.3 Reflexiones de los caminos recorridos.	73
Referencias Bibliográficas	75

Lista de ilustraciones

Ilustración 2-1 Herencias de la colonia en la escuela Latinoamericana	31
Ilustración 2-2 Mi lugar	40
Ilustración 2-3 Inclusiones Encarnadas	43
Ilustración 3-4 El color de las emociones.....	47
Ilustración 3-5 Encuentros Creativos Expresivos	49
Ilustración 3-6 Sentires.....	51
Ilustración 3-7 Los colores de la escuela	53
Ilustración 3-8 Isabella 8 años	55
Ilustración 3-9 Camilo 8 años	55
Ilustración 3-10 Kiara 7 años	55
Ilustración 3-11 Sofía 8 años	55
Ilustración 3-12 Inclusiones Encarnadas	57
Ilustración 4-13 La espiral de la educación inclusiva	60
Ilustración 4-14 Procedencias	65
Ilustración 4-15 Territorio.....	66
Ilustración 4-16 Escuelas Inclusivas	67
Ilustración 4-17 Extranjería.....	68
Ilustración 18 Extrañeza	69
Ilustración 4-19 Justicia Curricular.....	70
Ilustración 4-20 Otredad.....	71
Ilustración Sentipensar 4-21	72

INTRODUCCIÓN

Quiero empezar esta introducción preguntándole si usted alguna vez formó parte de alguna escuela: pública o privada, ¿recuerda cómo aprendió a sumar a restar, a leer o escribir?, ¿cómo eran sus maestras y maestros? o ¿cómo se sentía en la escuela?

Hay quienes cuentan experiencias vividas que marcaron su vida, hay quienes nunca pudieron acceder a la escuela, hay quienes sintieron la acogida y hay quienes siempre se sintieron fuera de lugar en este territorio porque quizás no estaba pensado para ellas y ellos y, en consecuencia, experimentaron emociones de extranjería en la escuela.

Prácticamente, desde siempre he pensado que la escuela es un territorio en el que se reúnen niñas, niños y jóvenes que en su cotidianidad han tenido diferentes experiencias de acogida, pero para este trabajo de investigación quiero centrarme en ciertas niñas y en ciertos niños que sienten en sus cuerpos la impronta de la extranjería vivida en la escuela.

Mis inquietudes para el desarrollo de este trabajo, se centraron en reflexionar sobre la relación entre el enfoque de educación inclusiva y el currículo escolar, junto a las emociones surgidas de esta relación dentro de la escuela. Aquí la escuela es una institución educativa establecida como un territorio en el que no todas ni todos hemos sentido pertenencia.

Al iniciar estas reflexiones me hacía preguntas relacionadas con el sentir de niñas y niños con discapacidad como estudiantes. Pensaba en cómo se sentirán cuando recorren este territorio en donde las y los docentes observan sus diferencias y les nombran desde la rareza o la extrañeza o la extranjería. He sido consciente de estas situaciones porque es así como me he sentido en mis diferentes relaciones con la escuela formal: como mujer, colombiana, Licenciada en Educación Especial que venía de trabajar en instituciones con prácticas segregadoras o centros especiales de atención para la discapacidad y empiezo a formar parte de un **territorio** que está debatiendo sobre las formas de hacer educación inclusiva.

Por lo anterior, en este trabajo ustedes encontrarán en la primera parte mi relación con la escuela, en donde utilizo el auto relato como antecedente para dar a conocer mi propia experiencia de extranjería en un comienzo como estudiante y luego como docente.

En el segundo capítulo, la lectora y el lector encontrarán lo que motivó esta investigación, los cuestionamientos y los objetivos. Me interrogo por la forma como está constituida la escuela en su estructura curricular y cómo esta estructura estandarizada genera sentimientos de extranjería, debido a que este territorio está cimentado y construido desde las voces de quienes se han instalado en el mundo adulto, disponen de una herencia colonial y no ofrecen un lugar para la otredad: docentes, coordinadoras o coordinadores y personal de rectoría.

En el tercer capítulo encontrará metodologías propias de la investigación social desde una perspectiva decolonial, con especial énfasis en los encuentros creativos expresivos (ECE), para conocer las sensibilidades de las niñas y los niños en relación con la escuela y el currículo en las prácticas de educación inclusiva.

Por último, en el cuarto capítulo, descubrirá la metáfora de la espiral como un conjunto de conclusiones que fui construyendo en el recorrido trazado en el encuentro con las categorías que me permitieron dar sentido a la justicia curricular como propuesta surgida para la transformación experiencias que intentan dar un espacio a la otredad en la escuela.

EXTRANJERO²

SER EXTRANJERO es algo más de lo que Bertold Brecht decía acerca del no poder colgar un cuadro o plantar un arbusto y verlo crecer con nostalgia.

Es algo que arde en el pecho, es la soledad que taladra el sentido del ser, de la unicidad y de la ubicuidad.

Ser extranjero es sentirse siempre diferente, a veces, con grandes contrastes, otras, con una slight difference.

Es el deseo ardiente de pasar inadvertido e igualarse al color, la forma, la masa.

Es vivir entre dos dimensiones y mirar al mundo desde la vertiente de dos cuadros de ajedrez.

Es no poder ser ni el peón, ni el rey. Es el juego en el que no tomas parte (te quedas en la banca).

Es no poder decir, no poder gritar. Una acumulación de palabras en tu idioma materno. Una máscara en el escenario, de actores de otra compañía.

La máscara de la rabia y la impotencia. Es buscar el círculo que se cierra porque no hay otros que se abran.

Es bailar siempre a otro compás, olvidar la letra de la canción. Es acostumbrar el cuerpo a otras temperaturas, los ojos a otros paisajes, el corazón a otros ritmos y la nariz, a otros olores.

Es aplacar la nostalgia de un sueño que llamamos Patria, que como todo en la vida se convierte algún día, en una fantasía más.

² Con este poema quiero que lectoras y lectores encarnen la sensación de extranjería como un primer acercamiento a esta categoría.

Ser extranjero es construir un todo sobre una nada y sostenerlo con hilos inexistentes, por el tiempo que dure, con sólo tu sopro cansado.

Es querer encontrar las mismas estrellas en otras latitudes. Aprender otras canciones y sentirte pielroja o marciano en donde los normales son ellos los pelo amarillo o los ojos rasgados.

Ser extranjero es darse cuenta que todo es igual, la oración en el templo budista, metodista o católico.

La misma esperanza, las flaquezas.

La xenofobia, el dolor de saber que tú eres el extranjero, el diferente, la amenaza, el agredido

El que no se toma en serio, el bicho bajo el microscopio.

Si alguna vez, todos

*fuéramos
extranjeros.*

Kyra Galvá³

³ “Kyra Galván Haro, (México, D.F.) es Licenciada en Economía por la UNAM, y ha realizado estudios en Literatura, Poesía, Fotografía e Historia del Arte... De 1987 a 1989 vivió en Tokio, Japón. Radicó en Londres, Inglaterra, de 1990 a 1999, colaborando con el periódico EL UNIVERSAL como corresponsal cultural.”

Capítulo 1. Orígenes reflexivos

Soy viajera, considero que desde el momento mismo de la procreación iniciamos el viaje de nuestras vidas. Entrar en la escuela puedo considerarlo el viaje a un territorio que en la actualidad exige “la normalidad” para ser considerado oriundo de ese territorio, debido a que en la actualidad mantenemos prácticas hegemónicas en la estructura curricular de dicho territorio. Esta es la razón por la que construyo en mi investigación una metáfora cognitiva que quiere dar cuenta de los sentires de las niñas y los niños en las escuelas inclusivas.

1.1 Remembranzas de niña en mi viaje hacia la escuela

Recuerdo de niña mi escuela, hay episodios de la primaria que parecen haber quedado como fotografías en mi memoria, palabras que me dijeron maestras y que se quedaron como cicatrices en mis recuerdos.

Soy la hija de una madre y un padre de origen campesino que migraron a la ciudad en busca de nuevas y mejores oportunidades. La mayor de tres, dos niñas y un niño producto de un matrimonio católico; que se ha dedicado toda la vida a proveerse económicamente. En mi infancia experimenté, junto con mi hermana y mi hermano lo que ahora conocemos como trabajo infantil.

Crecí en medio de creencias tradicionales, en donde solo tiene valor la heterosexualidad como orientación sexual, el catolicismo como religión y puedo decir que lo blanco como modelo de vida. Ser pobre en un colegio de religiosas fue mi primera experiencia de extranjería.

Mi mamá siempre estuvo preocupada por darnos la mejor educación. En sus relatos siempre cuenta cómo tenía que escaparse de su papá para poder ir a la escuela. Debo confesar que nunca fui la mejor estudiante. Mi mamá siempre quiso que estudiáramos en colegios privados; yo jamás aprobé un examen de ingreso, no era a propósito, la verdad jamás comprendí por qué los perdía. Inicié mi vida escolar en un colegio privado femenino en la ciudad; mi mamá todos los días rogaba a las directivas del colegio para que nos dieran el cupo siempre estuvo

interesada en que estudiáramos en colegios que nos instruyera en valores católicos. Mi padre era quien nos peinaba y llevaba al colegio a mi hermana y a mí.

Mi madre insistía y se preocupaba por mis pocas habilidades en la lectura y la escritura, pues para grado segundo los aprendizajes ya estaban definidos, como lo indica Osorio⁴ (2001). Primero debíamos reconocer las letras, luego bebíamos escribirlas y por último aprender a leerlas. Nada de eso se dio naturalmente en mí, así que la preocupación aumentaba con las amenazas de la profesora al indicar: *“si su hija no lee ni escribe como los demás estudiantes, seguramente perderá el año”*.

Dos situaciones confluían ante dicha amenaza. De un lado, según la literatura, *“perder un año, significaba quedarse con la misma cartilla y estar obligado a volver a su primera página”* (Osorio Porras, 2001, pág. 29)⁵; *de otro lado*, perder el año para mí significaba retomar un libro que no pude aprenderme y cambiar de colegio pues mi mamá me advirtió: *“si pierdes el año te llevaré a una “escuelita distrita”*⁶.

Pocos eran los espacios que teníamos para conversar sobre las tareas del colegio, *“¡menos mal!”* porque yo ya sabía lo mala que era para leer y escribir, y cuando hacíamos tareas juntas parecía una batalla campal. En cada entrega de notas, la profesora le decía a mi mamá lo que yo era incapaz de hacer y según ella, ese **lugar** no era para mí, yo no tenía posibilidades en ese colegio (no era mi lugar).

Finalmente perdí el año. Así que cursé el resto de mi primaria en una escuelita pública cerca a la casa donde crecíamos y fue allí donde por primera vez vi una niña con discapacidad. No estaba en mi curso. Tanto niñas como niños la veíamos con **extrañeza** por la forma de su cuerpo, porque llevaba en sus pies unos aparatos metálicos que no sabíamos para que servían y porque su mamá siempre estaba con ella. Sin embargo, nadie en el colegio hablaba de ello.

⁴ Profesora de la Facultad de Artes, Escuela de Diseño Gráfico Especialista en Investigación Visual y Ciencias de la Información. Tiene a cargo las asignaturas de Teoría de la Imagen, Comunicación Visual 2 y Usos Periodísticos de la Imagen.

⁵ Profesora de la Facultad de Artes, Escuela de Diseño Gráfico Especialista en Investigación Visual y Ciencias de la Información. Tiene a cargo las asignaturas de Teoría de la Imagen, Comunicación Visual 2 y Usos Periodísticos de la Imagen.

⁶ Para mi madre y mi padre los colegios públicos o escuelas distritales son de menor reconocimiento y prestigio y con pocas oportunidades.

De acuerdo a Ribeiro⁷ (2009), me conduce a reflexionar acerca de esos aprendizajes únicos y verdaderos que nos brinda la escuela cuando legitima la “normalidad” dentro de un contexto educativo que responde a un sistema globalizado.

Los procesos de movilidad engendrados por la globalización conducen a un mayor contacto entre culturas y patrones diferenciados; propagando así la generalización de la **extrañeza**, la desestabilización de culturas, además de la universalización de bienes de consumo y de conducta. (Ribeiro, (2009)., pág. 126)⁸

Ese fue mi primer contacto con la discapacidad. Siempre la veía de lejos, no jugaba con ella, no le hablaba, no me acercaba porque ella era extraña para mí, no era como yo y nadie en la escuela hablaba de ella.

Luego de algunos años⁹ vinieron las responsabilidades en casa, nos asignaron a mi hermana y a mí una serie de oficios de los que nos haríamos cargo de ahí en adelante pues mamá y papá trabajaban duro para que tuviéramos lo necesario y jamás me cuestioné por qué a mi hermano no le dieron responsabilidades en casas. Con el tiempo aprendí muy bien a multiplicar y a dividir, pero esto no ocurrió en la escuela. Mi papá me enseñaba por las tardes o cuando me llevaba con él a trabajar en una caseta¹⁰, lo hizo con paciencia, tenía muchos trucos para hacer que las matemáticas me gustaran, era agradable aprender con él.

Nuevamente para el ingreso al bachillerato, mi mamá quería que ingresáramos a un colegio femenino, yo no entendía por qué insistía tanto en separarnos de crecer y estudiar con niños. Recuerdo que nos hicieron un exigente examen de admisión que de nuevo no aprobé. Mi sorpresa fue mayor cuando mi madre nos confirmó que había logrado obtener dos cupos uno para mi hermana y otro para mí. Este era un colegio que tenía dos modalidades de graduación; había “señoritas” graduadas de bachilleras académicas en donde la mayoría de las familias eran adineradas y prestigiosas, contaban con la posibilidad de ver áreas como música, artes, deportes, entre otras cosas que tal vez no pude ver ni conocer.

⁷ Doctora en Sociología por el Departamento de Posgrado en Sociología - Unicamp, Brasil. Email: luciribeiro09@gmail.com

⁸ Doctora en Sociología por el Departamento de Estudios de Posgrado en Sociología - Unicamp, Brasil. Dirección de correo electrónico: luciribeiro09@gmail.com

⁹ Yo tenía 6 años entonces.

¹⁰ Lugar asignado por aquella época para ventas ambulantes de dulces, empanadas, paquetes y frutas.

Yo estaba en la modalidad para “señoritas” con bachillerato comercial. Se nos dijo que era una oportunidad ofrecida a familias de bajos recursos por una congregación religiosa para que sus hijas pudieran estudiar. Así que en mi adolescencia reiteré la idea de ser pobre.

Recuerdo las clases de taquigrafía. La profesora decía que era necesaria porque “nos haría excelentes secretarias, nos serviría para escribir rápido lo que nuestros jefes nos solicitaran”. La profesora de contabilidad “nos decía que su materia era muy importante, pues nos haría buenas auxiliares contables y si nos esforzábamos más, tal vez nos convertiríamos en contadoras”.

En la clase de mecanografía, recuerdo las evaluaciones. La profesora nos ponía algo así como la mitad de un palo de escoba en el mentón intentando que no miráramos el teclado de la máquina de escribir, nos daba reglazos si no utilizábamos todos los dedos. Esa clase era la que menos me gustaba. A aquella docente la recuerdo como a alguien **lejana**, fría y solitaria.

Teníamos una clase llamada técnicas de oficina. En esta clase debíamos aprender cómo sentarnos cuando estábamos en el escritorio, dónde debíamos poner nuestras piernas y hasta dónde debía ir la altura de la falda o cuando estábamos frente a nuestro jefe¹¹ cómo coger los cubiertos en caso de ser invitada por él a algún almuerzo o cena de trabajo. Parecía una promesa de felicidad que, como la describe Ahmed, (2019)¹², conlleva “una vida feliz [...], no solo porque la felicidad sea aquello que se desea, sino porque la concibe como aquello que se obtiene a cambio de desear de la manera correcta” (pág. 84)

No fui la más aplicada en el bachillerato, perdí octavo y noveno grado. Mis boletines de calificaciones reflejaban malas notas en más de seis materias cada periodo. Cada año era de las que siempre debía “habilitar”¹³ diferentes materias. Aquel era un lugar que me hacía sentir **extranjera**; porque estaba cumpliendo el sueño que no era mío sino el de mi madre, en palabras de Ahmed (2019) debía hacer un reembolso a mis padres, porque ellos tuvieron que renunciar a muchos de sus sueños y yo quedé en deuda, mi deber era hacerlos felices y desempeñar mi rol de estudiante con felicidad y de la manera correcta.

Por otro lado también tengo bellos recuerdos de profesores que me permitieron disfrutar de mi tránsito por aquel colegio, aquellos maestros que se acercaron a nosotras como seres humanos y no como elementos de trabajo, personas que nos brindaron **hospitalidad**, acogida.

¹¹ Siempre nos enseñaron a pensar que tendríamos un jefe hombre.

¹² Es investigadora y escritora, especializada en feminismo, teoría queer y crítica poscolonial. En sus obras utiliza las herramientas de la teoría feminista para analizar mecanismos de opresión y discriminación en la vida cotidiana y en contextos institucionales.

¹³ Así se nombraba lo que ahora llamamos recuperar la materia o nivelar.

Hasta la fecha nunca usé la taquigrafía ni la contabilidad; al menos laboralmente hablando. Sé digitar en el computador pero nunca fui secretaria de nadie y cuando converso con mi jefe no tengo la necesidad de demostrarle mis buenos modales en la mesa.

Todos estos recuerdos narrados sobre mi tránsito como estudiante en la escuela, reflejan que el **currículo** está cargado de contenidos que muchas veces no son necesarios en nuestra vida y nos hacen sentir **extraños**. Así como lo afirma Torres¹⁴, no encontramos nada ni a nadie que nos entienda y nos hable de nuestras preocupaciones, necesidades y problemas. *“La educación no puede ser un instrumento que genere autoodio y, por tanto, que sirva para romper los lazos con la propia familia como con la comunidad de origen. Debemos ser conscientes de que la educación produjo, y lo sigue haciendo, confusión y **extrañamiento**, pero además una asimilación consentida o más claramente, desculturización.”* (TORRES SANTOMÉ, 2012, pág. 11)

1.2 Migraciones Laborales

Mi primer trabajo fue como “sombra”: tenía que estar alerta a cada paso que dieran dos niños con discapacidad en un colegio privado y campestre de un municipio de Cundinamarca. Me sentía **extraña**, parecía que **no era mi lugar**; yo sentía que no estaba ejerciendo nada de lo que aprendí en los 5 años del pregrado y los días parecían cada vez más largos. Era agotador. Pero el hecho de que yo estuviera allí, les daba la posibilidad a aquellos niños de estar en el colegio para estudiar. No aguanté mucho, más o menos un mes y medio. Esto se realizó en aquel colegio en sintonía con las políticas de integración educativa, vigentes para aquella época en instituciones de educación formal que con la constitución del 91, el gobierno nacional asumió la responsabilidad de brindar educación integral a las personas con discapacidad, todavía con un enfoque rehabilitador. (Ministerio de Educación Nacional -MEM-, 2012)

Meses más tarde empecé a trabajar como educadora especial en un colegio departamental, en las afueras de Bogotá; allí me encontré con un panorama un poco más desolador, desde mi perspectiva. Había un grupo de veintidós personas aproximadamente: niñas, niños, jóvenes,

¹⁴ Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de A Coruña. Antes fue profesor en las Universidades de Salamanca y de Santiago de Compostela, así como profesor visitante en la Universidad de Wisconsin-Madison en el Department of Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies. Además a menudo dicta cursos y seminarios en numerosas universidades nacionales, europeas y latinoamericanas. Sus líneas de investigación principales son: Análisis sociopolíticos del currículo, políticas educativas, currículo integrado, currículo antidiscriminación, multiculturalismo, formación del profesorado.

personas adultas y adultos mayores con alguna discapacidad y aisladas del resto de las y los estudiantes del colegio.

Al principio sentí esas acciones de aislamiento¹⁵, dirigidas a mí. Pero con el paso de los días pude notar que no querían ver en su institución personas diferentes, **extraños o extranjeros en la escuela**. Esos extraños que describe Bauman¹⁶,:

Los extraños tienden a causar inquietud precisamente por el hecho mismo de ser «extraños», es decir, atterradoramente impredecibles, a diferencia de las personas con las que interactuamos a diario y de quienes creemos saber qué esperar; pensamos entonces que la afluencia masiva de tales extraños tal vez haya destruido cosas que nos son muy preciadas, y que esos recién llegados tienen toda la intención de mutilar o erradicar nuestro estilo de vida, ese que nos resulta tan consoladoramente familiar (2016. Pg. 15).

Aquel grupo, era un grupo de extraños que seguramente irrumpiría en las formas cotidianas de enseñar, exigiría tiempo y con el paso de los días cambios en la cotidianidad escolar.

O quizás, serían vistos como ese extranjero que describe, Gilda Waldman¹⁷ (2011),

“Extranjeros pueden ser todos aquellos que, por cualquier motivo, son desgarrados de cuajo de su geografía, su lengua, su cielo y las fuentes de su tradición; o quienes no tienen otra elección que el movimiento.” (Waldman M., 2011)

Esta extranjería que quizás buscaba oportunidades de acceder al derecho a la educación. Allí trabajé durante un año, tracé un camino corto a lo que hoy llamamos inclusión en la escuela; articulé algunas acciones para quienes se graduaban como normalistas y continué mi migración profesional.

Ingresé a trabajar en un centro de educación especial en Bogotá. Allí había profesionales de diferentes áreas, había niñas, niños y jóvenes con discapacidades hasta los 18 años, después de esa edad no tenían muchas posibilidades de inclusión laboral y social. Esta experiencia me

¹⁵ No podían ir a descanso a la misma hora que iba el resto de estudiantes, no podía ir al comedor, la comida les llegaba al salón, no debían ir a las izadas de bandera, ni a los eventos institucionales, entre otras.

¹⁶ Sociólogo polaco. Miembro de una familia de judíos no practicantes, hubo de emigrar con su familia a Rusia cuando los nazis invadieron Polonia. Ensayista, su obra comenzó en 1950

¹⁷ Licenciada en Sociología, Universidad de Chile; Maestra y Doctora en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS), UNAM. Profesora titular del Centro de Estudios Sociológicos de la FCPYS de la UNAM. Correo electrónico: waldman99@yahoo.com

permitted conocer el panorama de las personas con discapacidad y sus familias. Me cuestionaba el hecho de no poder ofrecer más; pues la mayoría de madres expresaban no saber qué hacer con sus hijos después de los 18 años, pues ya no podían formar parte del programa pero tampoco de sus entornos sociales. Crecieron dependientes de un programa asistencialista, que les había dado todo pero no un **lugar** en la sociedad.

Migré nuevamente a la escuela. La veía como la solución a todo. Ya se hablaba de inclusión educativa, y esta la entendida como la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Trabajé cerca de dos años en la Secretaría de educación distrital, donde fui asesora de inclusión para la discapacidad. Teniendo en cuenta las políticas vigentes, tenía respuesta ante cualquier inquietud que manifestaran rectores, coordinadores, docentes; y en aquel entonces afirmaba que cuando la inclusión no era posible se debía a las barreras actitudinales de las y los docentes, “todo visto desde la barrera”. En aquel entonces rotaba por diferentes colegios, orientando el deber ser de la inclusión. Sin embargo, el orientar desde afuera me hacía sentir incómoda en un **no lugar**, con la sensación de saber que hacer como dicen algunos docentes, “desde el escritorio”, pero sin un espacio propio donde poner en práctica ese saber, con la incomodidad de **no ser parte de** nada.

Entonces, un tiempo más tarde, inicié mi labor como docente de apoyo pedagógico. Ese es el nombre de mi trabajo. Así, es como somos nombradas quienes en las instituciones educativas distritales nos encargamos de gestionar una cultura de inclusión para las personas con discapacidad. Nunca me ha gustado la forma como hemos sido nombradas, “docentes de apoyo” y mucho menos como somos reconocidas por docentes y familias: “educadoras especiales”. El peso de estos rótulos, me permite reflexionar día tras día cómo deben sentirse las personas con discapacidad por causa de las distintas formas como son nombradas sin darles espacio a un auto reconocimiento.

Como consecuencia de esta incomodidad, elaboro una metáfora desde la sociología: la **extranjería** me permite nombrarme: soy una extranjera, encarno ese sentimiento por estar allí, esa extranjera que define Waldman M., (2011) extranjera quien es una representación ambivalente que desvanece las fronteras que demarcan un orden social particular y puede convertirse en amenaza porque al estar “afuera” vigila y evalúa con rigor a quienes están dentro. Me siendo reconocida de una manera equivocada por las y los docentes. Para ellas y ellos soy la educadora especial, la que estará a cargo de los grupos de estudiantes especiales. Intento involucrarme en otros proyectos que se aislen de una concepción terapéutica dándoles

a entender que al igual que yo, las niñas y los niños pueden ir más allá de las terapias y deben dejar de ser nombrados y vistos como “niños especiales”.

En la escuela, se habla de planear los aprendizajes sobre los mínimos para estas niñas y niños con discapacidad, cotidianamente las y los docentes manifiestan su preocupación por no alcanzar los objetivos que se propusieron para el año y por no poder prestar atención a los otros treinta y cinco estudiantes que no tienen discapacidad.

Manifiestan que ya bastante trabajo tienen y que atender a, “uno más y con discapacidad” les recarga el trabajo. Interpreto su mirada hacia la discapacidad como un sentimiento de **extrañeza**, la discapacidad en sus aulas altera sus propuestas pedagógicas y, como tal, interrumpe el currículo diseñado desde una mirada heterogénea y hegemónica. La escuela primaria pública; es hoy un territorio que de acuerdo con Ruiz¹⁸, (2006)

Delimita fronteras, su significado está definido por los usos y apropiaciones del espacio físico y por las representaciones que se elaboran con respecto a la utilidad de la escuela en la vida social. Es la reflexión y construcción de una escuela en plural, con múltiples usos, sentidos y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad colectiva, según las marcas instituidas y vividas por la comunidad educativa. En esta medida, el territorio escolar funda reúne y une.” (Ruiz, 2006, pág. 10)

Sin embargo, *en las escuelas se enseñan contenidos pedagógicos con una educación teórico-consumista que excluye los saberes del entorno, causando desprecio por lo suyo y valor a lo otro pensando que eso es mejor... “A mí, en mi propio país me han educado como si fuera extranjero, me han hecho olvidar mi Aimara y no me han enseñado bien el castellano, ahora no hablo bien ni el Aimara ni el castellano”*¹⁹ (Choque, 2005, pág. 14)²⁰

Por lo anterior, se cree que cualquier grupo poblacional históricamente oprimido “no cuenta con las capacidades para alcanzar los objetivos curriculares” ya que estos, no han sido planteados ni pensados desde las necesidades de las y los estudiantes, sino desde los intereses de un sistema. Esto es lo que origina mi metáfora de la extranjería, niñas y niños dentro de un entorno en que no son vistos desde sus contextos sino que son la materia prima de un sistema que reproduce de manera homogénea, sin tener en cuenta que en este territorio, encontramos,

¹⁸ Docente investigadora, **Magistera de** Universidad De Manizales – Umanizales educación y desarrollo humano, **Pregrado Universidad** de Antioquia trabajo social.

¹⁹ Testimonio de un campesino extraído del texto que referencio.

²⁰ Fue un historiador y archivista boliviano de etnia **aimara** especializado en la **historia de** las sublevaciones indígenas del occidente de Bolivia.

Marcadores de diferencia tales como: orientación sexual, edad, identidad de género, condición socioeconómica, discapacidad e identidad étnico/racial. Y estos no deben ser vistos de manera aislada sino considerarse desde una perspectiva interseccional, reconociendo que las discriminaciones que operan de acuerdo con estos marcadores tienen dispositivos comunes de funcionamiento.” (MISEAL, 2014, pág. 63)²¹

Las niñas y los niños llegan a la escuela expectantes, admiran a sus docentes, sienten que son la autoridad de la escuela, son quienes determinan que se debe aprender, dónde se debe jugar, a qué hora se debe comer, incluso cual es el color que deben usar las niñas y cual los niños, cómo deben llevar su uniforme.

¿Qué pasaría si les diéramos la oportunidad a las niñas y los niños para que decidan qué aprender, dónde jugar, a qué hora y qué comer?

En estos tiempos donde la educación nos exige transformaciones es necesario tener en cuenta las ideas opiniones y necesidades de las niñas y los niños, comprender que a su escuela llegan con un conjunto de experiencias propias de sus contextos y que desde esas experiencias pueden aportar en la construcción de un currículo que les permita sentirse parte de este territorio nombrado en esta investigación escuelas inclusivas.

De niña yo no podía opinar sobre los cambios que debían darse en la escuela y ahora que soy docente de apoyo a la inclusión, puedo sugerir a mis pares ciertas posibilidades al interior del aula, pero prevalece la preocupación de los contenidos debido a la necesidad de responder a unas pruebas estandarizadas llamadas pruebas saber que se realizan en grado tercero, quinto, noveno y once. ¿Qué objetivo tienen estas pruebas? ¿La construcción del currículo estará basada para responder a dichas pruebas?

Cuando fui estudiante, recuerdo como estuve obligada a aprender cosas que no tenían un significado para mí, con textos escolares que se me alejaban de mi realidad objetivos y áreas académicas que me intimidaban, bajaban mi autoestima y me distanciaban de mi cultura. Es así

²¹ MISEAL es un proyecto transnacional subvencionado por la Unión Europea a través de la convocatoria ALFA III. Durante tres años de ejecución (2012-2014) participan doce instituciones de educación superior latinoamericanas y cuatro europeas (una IES por país). Su meta es desarrollar medidas que promuevan e implementen procesos de inclusión social y equidad, con el fin de mejorar los mecanismos de acceso a las instituciones de educación superior (IES), y las condiciones para la permanencia y la movilidad de personas que pertenecen a grupos desfavorecidos y vulnerables en la sociedad latinoamericana. Uno de los aportes del proyecto MISEAL al campo de la inclusión social y la equidad en la educación superior latinoamericana. Puede consultarse a través de: <http://www.oie-miseal.ifch.unicamp.br/es>

como la sensación de extranjería se fue encarnado en mi relación con la escuela y es de esa manera como voy construyendo la metáfora de extranjería para la otredad.

1.3 Mapa de viaje investigativo

La escuela se ha convertido en formadora de prototipos de personas que la sociedad “necesita” y por ello sigue respondiendo a estándares, como lo afirma el autor: Solano²², (2015, pág. 120) “En educación, el pesado lastre de la visión antropocéntrica marcada por la colonialidad y la modernidad ha dejado huellas indelebles, pues al erigirse una cultura y un prototipo de ser humano como el ideal a seguir, ha generado la negación y, la mayoría de las veces, el rechazo de la otredad.”

Por años se ha investigado sobre la educación inclusiva a partir de las leyes y los supuestos epistemológicos desde occidente, en palabras de Torres: *“No todos los conocimientos son igualmente valiosos, pero sí que es necesario y conveniente un mayor diálogo entre los distintos ámbitos del mundo más académico con los saberes menos occidentales y con los construidos por colectivos sociales populares y silenciados, los pertenecientes a etnias inferiorizadas, etc. Un debate intelectual, ético y político riguroso que permita abrirse al otro, escucharse mutuamente y construir juntos.”* Torres, (2016)²³

En este sentido la pregunta que orienta mi investigación es:

¿De qué manera las escuelas inclusivas pueden dar lugar a experiencias de extranjería?

Con esta investigación quise conocer esas reflexiones de los que se sienten **extraños y/o extranjeros**, en ese proceso al que se le llama educación inclusiva primero comprendiéndolo desde lo hegemónico para poder hacer una crítica en diálogo con lo decolonial y no me centro únicamente desde la discapacidad porque en el aula es evidente la Interseccionalidad, centré la mirada en las niñas y niños de grado segundo y me propuse los siguientes objetivos:

²² Es historiador y pedagogo costarricense. Catedrático de la Universidad Nacional con estudios de Licenciatura en Historia por la Universidad Nacional de Costa Rica, Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones por el Centro de Investigación y Estudios Avanzadas (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, México y Doctorado en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura por la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral, Chile.

²³ Conferencia, Justicia curricular. Una perspectiva desde España. 11, 12, 13 y 14 de octubre de 2016). *Vimeo*, Video conferencia. (I. d. México, Editor, I. d. México, Productor, & Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad nacional Autónoma de México) Recuperado el 15 de octubre de 2019, de Vimeo: <https://vimeo.com/186427804>

a. Objetivo General:

- Interpretar de qué manera las escuelas inclusivas pueden dar lugar a experiencias de extranjería.

b. Objetivos Específicos:

- Conocer las experiencias en las escuelas inclusivas de niñas y niños de grado segundo de un colegio público de la ciudad de Bogotá y su relación con el currículo hegemónico.
- Identificar las formas otras en que surgen experiencias de extranjería en escuelas inclusivas con niñas y niños de grado segundo.
- Plantear una propuesta que dé lugar a experiencias acogedoras dentro de las escuelas inclusivas.

Existen políticas²⁴ que reglamentan la inclusión de personas con discapacidad; sin embargo, se siguen teniendo prácticas de exclusión al interior de las instituciones educativas. No solo para estudiantes con discapacidad sino para cualquier estudiante con un marcador de diferencia.

Un ejemplo de esto es que las y los docentes en la construcción del currículo, partimos de los lineamientos orientados desde el MEN; con la idea de que cada estudiante debe tener un mismo saber y quien no aprende, pierde el año o hasta el cupo y si no se adapta a la escuela, se va.

“Durante los últimos siglos hemos construido nuestras escuelas a imagen y semejanza de las cárceles y las fábricas, revisando el cumplimiento de las reglas y el control social. La escuela se pensó como una fábrica de ciudadanos obedientes, consumistas y

²⁴ Constitución Política de Colombia 1991: que señala, entre otros, la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de las personas sin discriminación alguna; la protección especial a personas que por condición económica, física o mental, se encuentren en condición de protección especial. Por otro lado está la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad Asamblea General de la Naciones Unidas, 13 de diciembre de 2006 y que Colombia aprobó más tarde con la Ley 1346 de 2009 (Julio 31). Ley Estatutaria 1618 de febrero 27 de 2013: por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y por último el Decreto 1421 del 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa de las personas con discapacidad. Decreto [1075](#) de 2015, y compilado en Libro 2, Parte 3, Título 3, Capítulo 3, Sección 3 del mismo “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.”

eficaces, donde poco a poco las personas se convierten en números, calificaciones y estadísticas.” (Vautista, 2012)²⁵

Aunque se dice que la escuela es un escenario en el que todas y todos pueden participar y aprender (Booth & Ainscow, 2000, pág. 27)²⁶. Como docentes hemos dejado de lado la participación de los estudiantes y sus familias en la organización curricular; con la idea de que no cuentan con las herramientas, conocimientos o el saber, para la construcción de este currículo.

Esta es quizá una de las razones por las que la escuela se convierte en un territorio de extranjería, para la otredad. Cada vez son menos las y los estudiantes que responden a los objetivos que como docentes proponemos. *“Al sistema y los estados no les preocupa eso, no les preocupa el ser humano como persona, como individuo y en esos términos, toda educación que busque otra cosa, tiene que ser PROHIBIDA” profesor Rafael González Heck Chile (Vautista, 2012, pág. 24)*

La otredad es entendida desde mis comprensiones, como cualquiera que pueda ser expulsado de la escuela porque históricamente, sus raíces han enfrentado a lo largo de su historia situaciones de exclusión en diferentes escenarios.

Es así, como los docentes como parte de la escuela somos quienes podemos posibilitar esos cambios importantes que la sociedad en general reclama. Sin embargo, también es necesario reflexionar sobre ¿qué es lo que necesita esta “otredad” “**extranjera**” en la escuela, qué reclama ese otro a la sociedad para dejar de sentirse extranjero en ella?

²⁵ Película, la educación Prohibida (2012)

²⁶ Ainscow y Booth son especialmente conocidos como autores del *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, traducido a más de 20 idiomas y que 17 años después de su primera edición sigue siendo la principal guía para la implementación del modelo inclusivo en los centros educativos.

Capítulo 2. La otredad rumbo a la escuela

En la **escuela** pública como **territorio**, se promulga la educación para todas y todos. Sin embargo, a los ojos del o la docente, parece que hay algunas diferencias marcadas que tienen límites en el aprendizaje demarcado en los currículos, construidos con base en los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional y a quienes en esta investigación relaciono con la metáfora de la extranjería. A partir de los marcadores de diferencia propuestos por MISEAL (2014) en el aula primaria encontramos que las niñas y los niños se diferencian por edad, identidad de género, condición socioeconómica, discapacidad, identidad étnico/racial y nacionalidad. En palabras de Skliar²⁷: “da la sensación que hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de recitado que apunta insistentemente hacia “otros **extraños**” (2017, pág. 9). La **escuela**, en especial la **escuela** pública, es un escenario de pluralidades, diversidades y otredades.

Me cuestiono en el diálogo con diferentes documentos ministeriales donde se describe la escuela como un territorio de todas y todos, pero emergen situaciones en las que tanto docentes, como estudiantes, enfrentamos temores y resistencias ante lo diferente, **lo extraño**. El aula parece ser un territorio ajeno y equivocado para ciertos grupos de niñas y de niños en quienes confluyen las diferencias. Un **extraño** o una **extraña** que empiezan a sentirse **extranjero** o **extranjera** en la escuela con la certeza de que “las personas no son extranjeras en sí mismas sino para alguien o algunos que así las definen. Ser extranjero no necesariamente significa venir de otro país (Sábido, 2012, pág. 31). Por tanto, la persona puede ser vista por otros como extranjera en ese territorio escolar en el que mantienen prácticas hegemónicas, pero, además, puede sentirse extranjera, al relacionarse o ingresar a un **territorio** que es de los

²⁷ Es un investigador y escritor argentino, especializado en literatura, pedagogía y filosofía. Se desempeña como Investigador Principal del CONICET de Argentina, y del Área Educación de FLACSO.

pocos que alcanzan los estándares, objetivos y competencias establecidos en el **currículo** pensado para la “**normalidad**”.

Alguna vez, hace tiempo, a la escuela solo concurrían unos pocos a quienes les correspondía por su estatus social recibir educación. Había una cierta homogeneidad entre aquellos pocos que concurrían, de allí que la escuela se fue construyendo en base a ello”(Tonucci, 2013, pág. 64)²⁸

En este **territorio** con estructuras, prácticas y normas constituidas desde siglos atrás, es donde se limita el ingreso de la de la extranjería en la escuela. Parafraseado a Torres (2016), parece que las bases de la escuela están forjadas en lo convencional y a través de la historia, en realidad no le ha pertenecido a todas y todos, sino que le ha pertenecido a un “exclusivo” grupo de personas.

En definitiva, “la escuela moderna se narra y se forma en las distinciones y elisiones, impulsadas por el sistema colonial, produciendo una comprensión de la historia a partir de occidente, en la que se respaldan las voces y experiencias de los vencedores, y se suprimen las de los vencidos”. (Díaz, 2010, pág. 222)²⁹. De hecho, la formación para las y los docentes parte de un supuesto de homogeneidad del estudiantado y su ejercicio laboral se basa en lineamientos generales impartidos por el Ministerio de Educación. De un espejismo en el cual pensamos que nuestras y nuestros estudiantes están nivelados, y tienen procesos de desarrollo y vidas idénticas. Lo cual parece una utopía de perfección que persigue la escuela moderna donde todo es perfecto, todos aprenden, todos son felices. Lo que no es nada cierto, sólo hace falta confrontarse con la realidad, para encontrarse dentro de un paisaje heterogéneo donde se escuchen las historias y sentires de quienes en muchos momentos quieren darse por vencidos. Como el caso de todas las experiencias de extranjería que allí vive esta otredad.

Encarnar la extranjería en la escuela, es sentir en cada parte del cuerpo que estás perdido en un territorio desconocido, algunas veces inhóspito otras veces esperanzador, deslumbrante parece que estando fuera, invitara; pero adentro, excluyera.

Y “el otro ya no parece ser sólo un afuera permanente, o una promesa integradora, o su regreso a nuestro hospedaje, o su extranjería, o su andar errante y/o vagabundo. Su irrupción

²⁸ Francesco Tonucci también conocido por el seudónimo «Fratto», es un pensador, psicopedagogo y dibujante italiano. Es autor de numerosos libros sobre el papel de los niños en el ecosistema urbano y de artículos en revistas italianas y extranjeras.

²⁹ Docente investigador, Grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo. Magister en Docencia, Universidad de La Salle; Licenciatura en Educación, Esp. Est. Religiosos.

confunde el espacio de la mismidad.” Skliar, (2003, pag. 79) Quienes encarnan la otredad se convierten en extranjeros en la escuela, pues no se identifican con esa cultura curricular que se les exige como tampoco se identifican con quienes son sus pares, lo que me recuerda mi estancia en la escuela donde me exigían contenidos a los que nunca les encontré sentido, por un lado los recursos utilizados por mis docentes (los textos) mostraban una sola forma de representar la familia y la mía era completamente diferente. Por otro lado, el lenguaje en los objetivos propuestos, en las instrucciones escritas o en las clases organizadas, las cuales no comprendía.

La escuela como territorio para la otredad en medio de discursos de inclusión con prácticas hegemónicas que conciben una sola forma de convivir, de aprender de socializar, y hasta de valorar al otro, puede ser experiencias de exclusión hacia la otredad. En ese contexto, se torna crucial examinar las formas y los regímenes de representación y de discurso por los cuales el "otro" fue y continúa siendo social e históricamente construido como objeto de una mirada imperialista y colonial. (Tadeu da Silva, 2013, pág. 4)³⁰

La educación inclusiva en Colombia como proceso que se da en las escuelas distritales las cuales son nombradas ahora escuelas inclusivas, nace por la preocupación de garantizar el acceso, la participación y permanencia a las niñas y los niños en la escuela. Lo anterior, expresado en la Declaración Mundial de Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje desarrollada en Jomtien, Tailandia, el 5 al 9 de marzo, 1990. Construir esta realidad, ha implicado esfuerzos, cambio de ideas, de modelos en la medida en que “el trayecto no se considera único, ya que es posible hablar de diferentes caminos y rutas hacia la inclusión; tampoco ha sido un trayecto lineal, porque se ha desarrollado en diferentes tiempos y ritmos en distintos colectivos y países”. (Parrilla, 2002, pág. 29)³¹

³⁰ Es de la Universidad de Stanford (1984). Actualmente es profesor colaborador del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Su último trabajo publicado (2007) es la traducción de la *Ética de Spinoza (Auténtica)*.

³¹ Licenciada en Pedagogía y en Psicología por la Universidad de Santiago y doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Catedrática de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Vigo. Hasta 2010 fue profesora y catedrática de la Universidad de Sevilla. Su actividad docente se concentra en los grados de Educación Infantil y Primaria. Sus publicaciones tratan principalmente de cuestiones relacionadas con la Educación Inclusiva, los procesos de Exclusión e Inclusión social y educativa y las Metodologías de Investigación participativa. En los últimos años ha dirigido diversos proyectos de investigación sobre el Desarrollo Local de Proyectos de Educación Inclusiva, ha coordinado la Red CIES de colaboración para la Inclusión educativa y Social, y ha sido Gestora del Plan Nacional de Investigación

En ese sentido, la escuela ha tenido que abrir sus fronteras a niñas y niños que antes no habían podido entrar por ser de lugares diferentes, por nacer con discapacidades, por no poseer los recursos necesarios, o porque dentro de sus familias la educación en una escuela era una forma de perder el tiempo; como pensaba mi abuelo cuando mi mamá quería ir a estudiar.

Sin embargo, la sociedad y las y los docentes en ejercicio, continuamos sintiendo que no estamos preparados para una educación inclusiva, ya que la escuela enfrenta barreras, no solo actitudinales, sino también aquellas barreras epistemológicas ligadas estrictamente a las construcciones curriculares. Entendiendo el currículo de acuerdo con Rodríguez³², (2019) como "...el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Es decir, el currículo educativo es la estructura esencial de una asignatura o un conjunto de asignaturas.

Por otro lado, en una investigación realizada con madres de niños y niñas con discapacidad; identificaron que una de las barreras en la escuela para la atención y apertura, se da por la falta de preparación por parte de las escuelas y la falta de proyectos educativos comprensivos que tengan en cuenta las diferencias. Ya que los docentes atribuyen la responsabilidad de incluir, solo a los especialistas o los apoyos asignados. (Villegas, Simón, & Echeita, 2014)

Al respecto Granada & Pomés, (2013)³³ expresan que diversas investigaciones manifiestan la necesidad de capacitación por parte de las profesoras y los profesores. Al mismo tiempo citan a, Boer & Minnaert (2011) quienes sostienen que los profesores/as no se autocalifican como bien preparados para incluir estudiantes con discapacidades en sus aulas.

En el caso de [...] docentes de los tres colegios públicos [...], se puede afirmar que estos no se sienten en capacidad de atender adecuadamente a niños con discapacidad, y esta sensación es diferencial de acuerdo con el tipo de discapacidad, lo que implica la

³² Estudiante de Lenguas Modernas de la Universidad EAN - Escuela de Administración y Negocios, con énfasis en traducción.

³³ Maribel Granada Azcárraga, Profesora Adjunta de la Universidad Católica del Maule. Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos de la Audición y lenguaje por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. María Pilar Pomés Correa, Profesora Adjunta Universidad Católica del Maule. Profesora de Educación Especial y Diferenciada, Licenciada en Educación Especial y Diferenciada de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha desempeñado como académico de la Carrera de Pedagogía en Educación Especial de la Universidad Católica del Maule desde el año 1996, realizando tareas de docencia, supervisión y coordinación de prácticas profesionales.

necesidad de formar a los docentes, quienes se encargarán de desarrollar en lo social y en lo comunitario este tipo de inclusión. (Padilla, 2011, pág. 696)³⁴

Entonces, aquellos estudiantes que presentan diferencias al llegar a la escuela, se convierten en un suceso extraño al cual subyacen lo que he denominado experiencias de extranjería. Para el niño y la niña, porque entra en un sistema “organizado y eficaz”, que problematiza, porque los objetivos y las competencias que debe alcanzar y hasta las actividades que se van a realizar durante el año escolar, ya han sido creadas sin tener en cuenta las características de quienes conformarán esas aulas. También es un suceso extraño en nuestra labor docente, porque se interrumpe la cotidianidad del aula y no se han construido los objetivos, las competencias y las actividades para la otredad:

De esta manera, Díaz M, (2010) si en el pensamiento educativo moderno se privilegia la enseñanza de saberes disciplinares, objetivos y sin sujeto, validados como único registro epistémico a partir del cual la formación humana es posible, en la perspectiva de una pedagogía en clave decolonial se postula el descentramiento de dichos saberes con el fin de abrir otras rutas posibles de conocimiento que incluyan al sujeto como protagonista fundamental y permitan la generación de otros, diferentes a los hegemónicamente instituidos como válidos y legítimos. (Díaz M, 2010, pág. 228)

En este sentido vale la pena afirmar que la escuela se convierte en un territorio desconocido para quienes se salen de los esquemas sociales planteados desde el “eurocentrismo” (Solano A. J., 2015, pág. 120)

Surgen entonces algunos interrogantes: ¿la escuela debe ser ese territorio para todos y todas?, dicho territorio ¿está pensado para las niñas y los niños del ahora? Con la llegada de la otredad a la escuela, se nos invita a cuestionar nuestras prácticas como docentes, estos extranjeros aunque muchas veces no son bienvenidos contribuyen en la transformación de prácticas que en concordancia con Simmel interpretado por (Buchenhorst, 2016, pág. 137)³⁵

³⁴Abogada, Universidad de los Andes. Especialista en gerencia, y Máster en derecho (LLM), Universidad de Londres. Máster en mediación europea, IUKB, Suiza. Doctoranda en ciencias jurídicas, Facultad de Ciencias Jurídicas, Pontificia Universidad Javeriana. Profesora de Carrera Académica, investigadora del Grupo de Investigación en Derechos Humanos, Facultad de Jurisprudencia, Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.

³⁵ Ponente que participó en el ejercicio investigativo “*Alcances, perspectivas y retos de la teoría sociológica de Georg Simmel. Una revisión contemporánea (2015-2018)*” organizado y liderado por la profesora Olga Ramos, en dicha investigación se recolectó lo cuatro encuentros académicos sobre Simmel, realizados en tres ciudades latinoamericanas; Buenos Aires, Ciudad de Mexico y Medellín entre 2002 y 2015.

“parece ver en el extranjero una oportunidad para que la modernidad reconozca y produzca movilidad social y económica” y para esta investigación movilidad epistemológica en los currículos. Es decir, esta otredad extranjera en el aula puede movilizar cambios en la educación, en los currículos escolares, a los maestros nos debe convocar a realizar diálogos con nuestros estudiantes para poder ofrecer practicas pedagógicas comprensivas.

Es necesario pensarse la educación inclusiva en la escuela latinoamericana desde un saber no occidental, no colonial; desde nuestras miradas culturales, con realidades otras, sin una única forma de interpretación.

Algunas pistas que sugieren reflexiones posibles para pensar en estas preguntas pueden estar contenidas en la siguiente idea: sería importante que los grupos progresistas vinculados a los diversos movimientos sociales consideraran seriamente la tarea de diseñar, y construir materiales curriculares y pedagógicos contrahegemónicos. (Tadeu da Silva, 2013, pág. 7)

Podemos pensar en descolonizar el saber, esta es una forma de reconocer que la escuela como institución, aún invisibiliza la diferencia y lo que no es homogéneo suele convertirse en un problema que interfiere en la formación y que por tanto, no permite responder a las evaluaciones estandarizadas; como las pruebas saber Pro, el ECAES, la PISA, etc. Las cuales de alguna manera también miden la capacidad del docente para enseñar, teniendo en cuenta los lineamientos ministeriales.

2.1 Itinerario en la escuela

En este trayecto en el que me pregunto por las prácticas que me llevan a sentipensar las escuelas inclusivas como territorio de extranjería para mí, fue importante conocer algunas consideraciones sobre cómo fue pensada la escuela en Latinoamérica, qué situaciones históricas marcaron un comienzo en esta institución y cuáles eran las pretensiones de quienes gobernaban. Para ello reuní las voces de autores que nos narran estos orígenes, en ciertos países latinoamericanos. Ver ilustración 1 (La escuela en la colonia latinoamericana.)

Ilustración 2-1 Herencias de la colonia en la escuela Latinoamericana

HERENCIAS DE LA COLONIA A NUESTRAS ESCUELAS

(CHOQUE, 2005, PÁG. 11)



Con la dominación española se extirparon las idolatrías, consideraron salvajes a los pueblos indígenas e intentaron la aniquilación de las culturas originarias.

BOLIVIA

(MUSEO DE LA EDUCACIÓN GABRIELA MISTRAL, 2010, PÁGS. 39, 40)



Chile

Fue una conquista española, debían ser convertidos al cristianismo y educados en el amor y temor a ese Dios occidental que les sería impuesto y cuya doctrina calaría profundamente en todos los campos de la vida social. La escuela era el instrumento para conocer a Dios, para evangelizar al indio bárbaro, para evitar que los "hijos de la iglesia"

(PELLINI, 2014)



Argentina

Los diputados propusieron que las escuelas de los pobres fueran atendidas por sacerdotes, y no por legos como ocurría generalmente, ya que la instrucción de éstos «está limitada a saber leer y escribir», y es de presumir que no pueden explicar con precisión la doctrina cristiana.

(ROBLES, 2004)

"Algunos planteles lograron sobrevivir con intermitencia: funcionaban en Lima el año de 1840 dos escuelas normales de primeras letras, una de varones en Santo Tomas, con una sucursal en San Lázaro, y la otra de mujeres en Santa Teresa; en todas se enseñaba por el método de Lancaster: religión, ortología, aritmética y gramática castellana, en la de mujeres se añadía un curso de costura"



Perú

(FREILE, 2015)



Ecuador

"La educación formal, colegio y universidad, tendía a favorecer a los estamentos privilegiados, sobre todo porque las autoridades reales prohibieron la graduación a los miembros de las castas... En 1871 se dispuso que la educación primaria fuera gratuita y obligatoria en todo el país."

(ÁLVAREZ, 1991)



Colombia

"... debe quedar claro que ella no es una institución creada por la voluntad política de un gobierno, quien, a partir de una determinada ideología, instituiría sus aparatos de dominación desde los cuales ejercer el poder. No es el sistema jurídico ni la legislación los que definen la escuela; tampoco es resultado de la evolución de la conciencia que al volver-se humanista piensa en la instrucción de las masas."

CREADO POR ADRIANA VARGAS

Fuente: Elaboración propia, adaptada de (Choque 2005, Gabriela Mistral 2010, Pellini 2014, Robles 2004, Freile 2015, Álvarez 1991).

Al realizar un recorrido en búsqueda de lo que dio origen a la escuela en algunos países latinoamericanos, puedo notar que estos se basaron en una herencia occidental y aunque estas naciones habían declarado su independencia, los modelos de enseñanza validados entonces, dieron valor a lo europeo, lo blanco. Por lo anterior, afirmo que la colonización en América latina no solo provocó una masacre humana, también una masacre cultural que arrasó las formas de enseñanza de nuestros ancestros indígenas.

Se pensó en las escuelas como escenarios para introducir una cultura religiosa, que hiciera dócil al estudiante, capaz de respetar las normas de sus gobiernos y es así como la escuela queda en manos de la iglesia y el ejército. Con el tiempo se fue reproduciendo una sociedad homogénea en estas escuelas y quedó por fuera lo otro, lo diferente y lo raro.

La escuela fue la herramienta para constituir la sociedad que los gobiernos querían establecer, una sociedad obediente, con valores religiosos de occidente, donde los pobres serían educados para servir a sus capataces. De aquí mi reflexión en el capítulo uno sobre crecer con la idea de ser pobre.

La educación para las mujeres y para los hombres era diferente, las mujeres se educaban para cumplir el rol de esposas y los hombres para proveer a sus hogares.

De acuerdo con Dussel E³⁶, (2018) los contenidos trabajados en la escuela nos han hecho que creer que américa fue conquistada cuando en realidad aquel momento histórico Cristóbal Colón invadió América.

[...] los colonizadores no solo destruyeron todo vestigio de conocimiento autóctono, sino también toda institución educativa y cultural, imponiendo una educación alienante afincada en la memorización pasiva y la repetición vacía. (Solano A. J., 2015)

La escuela es un resultado de esa colonización, en donde se pretende formar a ese “hombre ideal” a partir de estándares europeos de acuerdo con las ideas expuestas en la ilustración 1.

Sin embargo, en el transcurso de la historia hay quienes están dando luchas, que validan los conocimientos ancestrales, y todo aquello que se intentó borrar con la colonización lo cual me permite ver con ojos de esperanza el papel de la escuela en la actualidad. Parte de estas luchas se conoce como decolonialidad del saber. Solano (2015), afirma que solo si se

³⁶ Académico, filósofo, historiador y teólogo argentino, naturalizado mexicano y de ascendencia europea. Fue rector interino de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

producen nuevos conocimientos que quizás fueron sepultados con la colonia, podemos emanciparnos y construir nuestra propia identidad.

En este sentido Ochy Curiel³⁷, me aporta al concepto de decolonialidad, entendiéndolo como una posición política que atraviesa el pensamiento y las acciones individuales y colectivas que posibilitan la construcción de pensamiento propio de acuerdo a las experiencias concretas; a partir de los cuerpos, las sexualidades, las formas de actuar y de ser en el mundo y que nombra como “cimarronaje Intelectual” (Curiel, 2009)

Lo anterior lo entiendo como la posibilidad de dar un giro a lo colonial; que según (Díaz M, 2010), implica tener una postura crítica y de resistencia en relación con lo colonial, reconocer la herida que nos han dejado estas prácticas y reivindicar nuestros saberes, tradiciones, identidades, memorias y pensamientos ontológicos de quienes hemos sido vulnerados históricamente por esta invasión colonial.

Ya en la actualidad la UNESCO(2008), definió la educación inclusiva como la capacidad de las escuelas para **atender** a niñas y niños **sin exclusiones**, en espacios que acojan, sin necesidad de fijarse en las condiciones sociales, personales o culturales. Se deben **valorar las diferencias** de cada estudiante y reconocerles como oportunidad para el desarrollo de la comunidad educativa en general, en lugar de seguir contemplándoles como un problema sin resolver.

Sin embargo, al reflexionar la práctica de las escuelas inclusivas en Colombia, veo que ha sido difícil lograr: “valorar las diferencias”, “atender sin exclusiones” y dar “oportunidades para el desarrollo tanto de los estudiantes como de los profesores” como fue establecido por Unesco.

De la misma manera, el Ministerio de Educación Nacional, afirma que;

La inclusión enfatiza en la necesidad de priorizar una atención especial a aquellos estudiantes que podrían estar en circunstancias de vulnerabilidad. En este sentido, se alerta sobre la necesidad de garantizar una educación de calidad para todos aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de ser segregados o excluidos. (MEN, 2017).

A partir de la anterior afirmación me surgieron algunos cuestionamientos y reflexiones. El Ministerio de educación en sus documentos sigue fundamentando la idea de que la dificultad está en la persona y no en las estructuras escolares, al afirmar que debe brindarse una

³⁷ Es una activista y teórica del feminismo latinoamericano y caribeño, antropóloga social y cantautora. Portavoz del feminismo autónomo, lésbico antirracista y decolonial.

“atención especial” ¿Cómo definir cuáles son “*aquellos estudiantes que podrían estar en circunstancias de vulnerabilidad?*”

Posiblemente, al priorizar esta “atención especial”, nadie puede excluirse, ya que todos somos sujetos de derecho; por tanto el aprendizaje y la enseñanza deben ponerse a disposición de cada uno y cada una (Skliar, 2017, pág. 26). Pero para docentes de colegios públicos y en el caso de colegios distritales “priorizar una atención especial” puede significar la necesidad de remitir a educación especial, o terapizar³⁸ a quien no se apropie de los contenidos por la afirmación que siempre exponen las y los docentes de no sentirse preparado para dar “atención especial”.

Por otro lado Ocampo ³⁹(2016), tensiona la propuesta de inclusión, entendiéndolo como un proceso dado desde el discurso intelectual de opresión dominante y no como sinónimo de los colectivos históricamente vulnerados. De esta manera reafirma que la educación inclusiva se convierte en un producto de las hegemonías (Ocampo, 2016), que quiere dar cumplimiento a un sin número de leyes sin interpelar más allá lo que necesita esta otredad.

Es necesario, cuestionar la importancia que le estamos dando a los contenidos ya que estos nos alejan de la esencia de la educación. Pienso que los contenidos deben ser un pretexto para desarrollar otras habilidades y no el fin de la educación. Sin embargo, algunos docentes determinan el futuro académico de sus estudiantes de acuerdo con la memorización de esos contenidos, encasillados por los lineamientos ministeriales y por las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional.

Dentro de mi experiencia he podido notar que algunos docentes tienen miedo de lo que desconocen. Nuestra sociedad parece que está perdiendo derechos que habían sido conquistados, perdemos valores como la solidaridad, el respeto, la ayuda y el apoyo (TORRES SANTOMÉ, 2012); razón por la cual la **otredad** se ve obligada a ocupar **las fronteras** de la escuela, con esta obligación continua sensación de ser excluida de ella.

³⁸ Utilizo este término porque en los últimos tiempos como docentes hemos tenido la idea de que cuando los y las estudiantes no comprenden los contenidos es necesario remitirlo a diferentes terapeutas que pueden ayudarle, sin ver que posiblemente sean las prácticas curriculares las que no les permiten avanzar. Terapizar entonces, es la forma como en estos tiempos ha reemplazado la labor de homogenizar.

³⁹ Es director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, y doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España)

2.2 ¿Cómo me siento en la escuela?

En la escuela no me hablaron de la luna y sus fases, de la tierra y sus ciclos, no me hablaron de la muerte como nacimiento, no me hablaron de la sexualidad como sagrada, no me hablaron del cuerpo como templo emocional. Me hablaron de adaptarme, de encajar, me hablaron de sentarme siempre en el mismo banco y ver repetidamente un solo ángulo de las cosas. Me calificaron con números, me hicieron sentir a veces más, pero casi siempre menos que otro. A veces merecía, otras veces no. Me dijeron que era distraído, rebelde e irrespetuoso, me dijeron que me calle, que estudie hasta lo que no me guste y que saque una hoja como amenaza. Me quisieron dar miedo, me quisieron sumiso, me quisieron sistémico, me quisieron sin chistar, me quisieron obediente, me quisieron prolijo. Pero nunca nadie quiso que me descubriera. Nadie me esperó, nadie me preguntó, nadie se detuvo a mirarme. ¿Cuándo va a existir una escuela que nos mire a cada uno detenidamente? ¿Cuándo vamos a dejar de querer ser todos iguales? Somos lobos bautizados perros. Quiero aullar a la luna sin que me digan loco, quiero vivir a mi ritmo sin programarme metas. Quiero sentir sin miedo. Te regalo mi estructura, te regalo mi productividad. A mi déjame libre, creativo, y aunque no te guste, y aunque te incomode, déjame también salvaje.” Autor desconocido

Puedo afirmar que la escuela mantiene la herencia hegemónica de formar para homogenizar a pesar del desarrollo legislativo y la lucha permanente por garantizar el derecho a la educación para todas y todos. Es por ello que lo extraño altera; genera sentimientos de rareza, de incomodidad parece que quien llega a la escuela y se sale de la “normalidad” encarna sentimientos de **extranjería** en la escuela, sobre todo porque “la simple aparición del extranjero rompe la normalidad, al mantener una actitud de distanciamiento crítico frente a las normas y a las instituciones propias de la sociedad en la que se ha asentado” (Izaola & Imanol, 2015, pág. 112)⁴⁰

Al indagar a las niñas y los niños acerca de las emociones más frecuentes cuando están en la escuela, la mayoría responde que son felices. Además, miden esa felicidad mediante el cúmulo

⁴⁰ Amaia Izaola es licenciada en Sociología en la Universidad del País Vasco (2005) y doctora por la misma universidad (2013). Profesora en la Universidad de la Rioja durante tres años, actualmente trabaja como docente e investigadora en la Universidad del País Vasco. Imanol Zubero Beaskoetxea es doctor en Sociología y profesor titular en la Universidad del País Vasco.

de experiencias acontecidas. El contacto con sus docentes, la forma en que son aceptadas y aceptados por sus compañeras y compañeros.

Para nadie es un secreto que Colombia ha atravesado por oleadas de violencia que continúan generando desplazamientos, pobreza, desarraigo cultural y la mayor parte de docentes lo dejan de lado por el afán de cumplir con los contenidos. Ante la llegada de una o un estudiante nuevo a sus aulas, las evaluaciones diagnósticas están cargadas de preguntas relacionadas con el saber matemático, comprensión en lectura, redacción. Todo con el objetivo de responder a los estándares curriculares que luego evaluarán la calidad educativa de una institución a partir de las pruebas de estado. Es así como la función docente se ve limitada y aunque hay docentes que intentan hacer transformaciones y no ceñirse a los meros contenidos, desacomodarse les cuesta. El currículo hegemónico ha contribuido a profundizar las desigualdades más que a compensarlas y esto genera sentimientos de **extranjería**.

En esta investigación, no solamente desarrollé la categoría de **extranjería** para nombrar de alguna manera a quienes históricamente han sido excluidas de este territorio (personas con discapacidad); sino también para quienes se sienten extraños en la escuela, aquel que como Santamaría⁴¹, (1994) afirma: no es quien viene hoy y se va mañana, es el emigrante resistiendo, que aunque se detiene no permanece completamente. Es ese personaje lejano y próximo a la vez, quien reclama interacción y quien asume un rol dentro de un contexto social.

El extranjero, como venimos diciendo, ya no es el salvaje, o lo que es lo mismo, el indígena de un territorio ajeno, lejano o ignoto, sino el intruso, que con sus diferentes expresiones sociales habita en esa tensión del afuera y enfrente pero dentro, que constituye el carácter formal de la posición de extranjeros. (Santamaría, 1994, pág. 65)

Desde mi perspectiva, también son quienes generan alteridad en el aula; niños y niñas indígenas, migrantes, campesinos, costeros, raizales en fin; quienes hacen la diferencia. El “extranjero” es, entonces, el habitante de las fronteras sociales. (Santamaría, 1994, pág. 66) pero, también es “quien se encuentra en el horizonte espacial de un grupo social dado, que es parte del grupo, pero se integra a éste mediante su exclusión.” (Penchaszadeh, 2008, pág. 57)⁴²

⁴¹ Profesor de la Universidad de Barcelona (UB). Grupo de Trabajo "Socioantropología de los mundos Contemporáneos" del Instituto Catalán de Antropología (ICA). Asociación ERAPI - Laboratorio Cooperativo de Socioantropología.

⁴² Es Licenciada en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Sociología y Ciencia Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Filosofía de la Université Paris 8 (Francia). Se desempeña como investigadora del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino

En la escuela, la otredad, encarna extranjería como sentimiento de exclusión de la que hace alusión la autora, y aunque en las transformaciones que tiene el currículo se intenta pensar en esa otredad para incluirla, como docentes caemos permanentemente en prácticas de exclusión.

Las y los docentes nos convertimos en colonizadores del conocimiento cuando somos quienes construimos los objetivos, competencias y desempeños, sin realizar diálogos con las y los estudiantes para quienes van dirigidos. Cuando estandarizamos el saber e intentamos “normalizar” la otredad, recomendando terapias para quien no avanza en los aprendizajes y contenidos propuestos desde nuestra hegemonía del saber.

Como docente de apoyo a la inclusión estoy frente a prácticas y saberes que se mantienen desde la colonia en la escuela; intentando dar luces frente a como incluir, orientada desde los lineamientos ministeriales. Me siento **extraña** dentro de un rol que parece no responder a las expectativas de quienes son “incluidos” y de quienes “incluyen” en la escuela, con ideales y transformaciones por proponer, pero que no puedo porque debo responder a un sistema. Me descubrí inclusora⁴³ actuando en este territorio desde lo políticamente correcto en medio de un sistema que está lleno de promesas para la garantía del derecho a la educación de las niñas y los niños con discapacidad; en medio de un currículo que ha tenido muchas transformaciones a través de la historia, pero en el que se evidencian los silencios de la otredad y la preponderancia de sus ventrílocuos (Maldonado, 2017).

La inclusión supone la presencia de intelectuales y administradores de la inclusión/exclusión (inclusores e inclusionólogos), quienes, en perspectiva decolonial, fungen como asimilados o incluidos en medio de una relación de desigualdad, porque, quien se adjudica ese estatus de incluido —en un claro ejercicio de autorreferenciación— o quien funge como inclusor, es quien hace deseable la inclusión social. De esta manera, se constituye un mundo del excluido en función del incluido, porque el excluido parece no tener un mundo deseable, luego la inclusión se asume como único mundo posible. (Henaó, 2018, pág. 103)⁴⁴

Germani FSOC-UBA y como profesora de grado y de posgrado en la Universidad de Buenos Aires. Aborda temáticas vinculadas con la hospitalidad, el refugio y la extranjería desde una perspectiva teórica-práctica y con enfoque de derechos humanos.

⁴³Término que Anderson Henaó permanentemente utiliza para los administradores de la inclusión.

⁴⁴Trabajador social de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos del IESCO de la Universidad Central. Actualmente cursa la maestría en Filosofía de la Universidad del Rosario. ahenaoo@gmail.com

Como docente de apoyo debo cumplir con el rol que me convierte en administradora de la inclusión en este territorio, que a pesar de las transformaciones continúa legitimando la normalidad como lo perfecto y no da lugar a la otredad. Es así como me convierto en sujeto extraño.

El “extraño” como la figura de la ambivalencia representa un problema capital y existencial; representa lo inasible en todo grupo social. A diferencia del “extranjero”, que es fácilmente clasificable a partir de oposiciones del tipo nativo/extranjero o amigo/enemigo, el “extraño” se presenta sin antónimo; lo inaceptable e irritable de éste es que, perteneciendo al grupo, no pertenece. (Penchaszadeh, 2008, pág. 59)

Sentirse extranjero desde mi construcción investigativa, he hilando los diálogos, es sentir la ausencia; de personas, de lugares, de momentos y de prácticas, es perder incluso la esencia individual o personal y eso es lo que sucede con la escuelas inclusivas cuando estas no superan los contenidos y las prácticas de una escuela que continúa con las tradiciones heredadas de la colonia.

Cuando dialogamos sobre la extranjería con las niñas y los niños con los que hicimos uno de los videos motivadores para los Encuentros Creativos Expresivos; la mayoría de ellos afirmaron que el extranjero era el que cuidaba los animales y las plantas, inmediatamente pensé que asociaban la palabra extranjero, con las acciones del granjero; solo uno de ellos dio una respuesta diferente.

“para mí el extranjero es malo, trafica drogas y es malo para la gente” Camilo, 7años.

Esta puede llegar a ser una percepción generalizada transmitida desde el mundo adulto. Lo anterior me llevó a pensar que las palabras que utilizamos como docentes muchas veces son muy técnicas, generalizadas y hegemónicas; es necesario dar valor al lenguaje de la infancia; comprender sus percepciones pues en las clases les damos varias instrucciones a nuestros estudiantes, queremos que hagan y que cumplan lo que les proponemos pero no les preguntamos acerca de lo que quieren dialogar, de las preguntas que tienen sobre el mundo que viven y en el que se desenvuelven. Esta es otra de las formas en que surge la extranjería en el aula.

No utilizamos un lenguaje cercano con las y los estudiantes. Es lo mismo que pasa cuando vamos a un país diferente al nuestro, tenemos que adaptarnos a sus normas, a su cultura, al comienzo, todo es una aventura, no dejamos de sentir emoción por continuar conociendo, pero

hay cosas que no comprendemos y empiezan a inundarnos los silencios, empezamos a extrañar lo que conocemos.

La escuela es del mundo adulto. Ha sido creada y constituida por lo que los adultos del lugar constituimos como ley, o por lo que está hegemonícamente establecido por las y los docentes, quienes le dimos una estructura rígida. En nuestro afán por alcanzar a impartir los contenidos propuestos hacemos más visible las limitaciones de las niñas y los niños donde resaltamos las capacidades de unos pocos, esto es otra forma de hacer sentir la extranjería.

Es necesario que la escuela apueste a la capacidad de cada niño, y lo ayude extendiendo el abanico de propuestas, de tal manera que cada uno pueda encontrar su lugar, su lenguaje. Cuando esto no ocurre la escuela se reduce mucho, se convierte en una institución adecuada sólo para unos pocos. Una escuela se enriquece con la heterogeneidad de sus alumnos elige y busca criterios que sostengan dicha diversidad. (Tonucci, 2013, pág. 52).

Un ejemplo de esto surgió en los Encuentros Creativos Expresivos. Durante las Actividades en Equipo, las niñas y los niños no podían decidir con quién hacerse o cómo conformar sus equipos, generalmente era la docente quien los y las organizaba, *“si ellas y ellos decidieran con quién hacerse seguramente se harían los compadres y así no trabajan ni dejarían trabajar”*, dijo la *docente de aula*.

El ideal de cada docente es establecer las normas del aula y que estas se cumplan, hacer filas para trasladarse, una de niñas y otra de niños, mantenerse en silencio durante horas de clase, la organización del aula uno detrás de otro, utilizar uniforme con el fin de mantener el orden desde mi punto de vista materializa la sensación de extranjería. A simple vista soy igual que los demás, pero ¿qué con lo que siento?, de donde vengo con quienes me siento parte de...

En uno de los encuentros las y los estudiantes fueron sin el uniforme, les pedimos que ese día asistieran con el traje típico del lugar de procedencia de sus familiares más cercanos, la excusa que propuse para este día era que haríamos una fiesta campesina y que ellas y ellos narrarían lo más importante de aquellos lugares. Sin embargo, en el momento de narrar, la mayoría dijo lo que creían que su docente esperaba oír; generalidades como posición geográfica, costumbres, las fronteras; entre otras cosas que ya se hacen en la cotidianidad de la escuela.

Aquí hago entonces un énfasis en los silencios, pocos contaron sobre las emociones de sus familiares al trasladarse a la ciudad capital, o la de haber nacido en este u otro lugar. Los

adultos no hablamos con las niñas y los niños sobre nuestros propios sentimientos y emociones ya no les contamos nuestras más preciadas historias.

Sin embargo, los colores de sus vestidos, la forma como representaron sus trajes, sus carteles me permitieron reconocer lo orgullosos que se sentían de poder llevar algo de información de aquel, el que algún día fue su lugar. (Ver ilustración II-2 Mi Lugar)

Ilustración 2-2 Mi lugar



Fuente: Elaboración propia a partir del cuarto ECE en donde recordamos de dónde vienen nuestras familias y cuáles son las costumbres en esos lugares (Mayo - 2019).

2.3 ¿Cómo es la escuela que habitamos?

Actualmente la escuela, está dividida en diferentes aulas donde se determinan las fronteras de los contenidos y edades de quienes deben estar allí. Cada frontera ha sido nombrada por los docentes, quienes iniciamos todos los años una semana antes de las y los estudiantes para reorganizar y preparar la proyección de conocimientos que se desarrollarán.

Una vez ingresan las y los estudiantes, todos los días a partir de las 12:30, inicia la jornada escolar y a las 5:35 de la tarde se marchan nuevamente a sus hogares. Cinco horas diarias compartiendo experiencias, sensaciones, conocimientos, aprendizajes, identidades y necesidades en medio de un programa estructurado que exige diariamente dividirse en 5 bloques de 45 minutos y un descanso en la mitad de la jornada de 25 minutos. Cada año escolar está dividido en cuatro periodos, intermediados por recesos, de una y dos semanas que suponen descansos para docentes y estudiantes.

En las aulas hay ciertas normas que se deben cumplir; hacer silencio para escuchar las lecciones preparadas por las y los docentes, permanecer sentado y organizado, mantener el orden en los cuadernos, elaborar las actividades propuestas por cada docente, saber leer y escribir al mismo tiempo que los demás y contestar las evaluaciones en los tiempos estipulados. Quien cumpla con estos parámetros de acuerdo a las estructuras creadas, ya sea por los docentes y directivos y quien alcance los desempeños planeados por periodo académico puede considerarse nativo de la escuela. (ver ilustración 2-3)

Pero la normalidad se rompe con la llegada de la otredad, porque irrumpe y cuestiona, quebranta esa estructura que ha funcionado por varios siglos y exige cambios contundentes para subsistir y permanecer.

De acuerdo como lo expresa Bauman (2016), ante la llegada del migrante y desde mi interpretación ante la llegada del extranjero a la escuela visto bajo la mirada de un extraño.

Los extraños tienden a causar inquietud precisamente por el hecho de ser “extraños”, es decir, aterradoramente impredecibles, a diferencia de las personas con las que interactuamos a diario y de quienes creemos saber que esperar; pensamos entonces que la afluencia masiva de tales extraños tal vez haya destruido cosas que nos son muy preciadas, y esos recién llegados tienen la intención de mutilar o erradicar nuestro estilo de vida, ese que nos resulta tan consoladoramente familiar. (2016, pág. 15)

Los adultos cuestionamos su llegada y justificamos mejores lugares para su educación sin darnos cuenta que quizás ya han transitado por varios lugares y han sido excluidos por sus diferencias, por sus necesidades, por sus cuerpos y por sus culturas. La otredad experimenta la extranjería en la escuela porque exige cambios en la hegemonía curricular.

Una escuela sin exclusiones, en la que convivan y aprendan alumnos de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas, capacidades e intereses; es hoy nombrada una escuela inclusiva, ha de acoger a cada niña y niño con lo que trae y lo que es, ni más ni menos.

(Fernández, 2005 - 2006, pág. 136)⁴⁵. Al comenzar un año escolar las niñas y los niños tienen intrigas y sentimientos de extrañeza, nos permiten ver que disfrutan de la escuela cuando se les permite relacionarse, descubrirse, experimentar emociones ante las diferentes actividades realizadas, cuando sus cuerpos transitan diferentes escenarios y no solo las formas como cotidianamente está dispuesta y organizada el aula. Inclusiones encarnadas (ver ilustración 4) hace referencia a emociones sentidas en la corporalidad de cada niña y niño que habita el aula en escuelas inclusivas.

A menudo la escuela parece ser un territorio que excluye aunque existen políticas de inclusión generadas y reclamadas por los diferentes colectivos. Sin embargo, el currículo parece no ser accesible no deja entrar a quien es diferente; no es suficiente creer que se hace inclusión en la escuela mediante la formulación de Planes individuales de ajustes razonables (PIAR)⁴⁶ para quien no puede alcanzar los objetivos curriculares; o solo porque se registran marcadores de diferencia en las bases de datos de matrículas (SIMAT)⁴⁷. Es importante comprender que en la escuela pública encontramos grupos poblacionales históricamente oprimidos en donde la brecha de desigualdad crece.

Pensar las prácticas educativas en escuelas inclusivas de Colombia en el siglo XXI nos invita a reflexionar sobre el currículo. Para esto es necesario tener en cuenta más voces, y saberes que posibiliten su transformación.

Yo soy docente, soy madre, por tanto mujer, hija, hermana, entre otros aspectos; con un pasado lleno de historias de inclusiones y exclusiones, pero sobre todo humanizada en la interacción en el intercambio con la otredad y la mismidad.

⁴⁵ Profesor del área de Didáctica y Organización Educativa, en la Universidad de Sevilla. Director académico del Máster Educación Inclusiva. Formación y respuesta educativa e contextos de diversidad.

⁴⁶ “Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR): herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica ~. y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares,] \ de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación,” (MEN, 2017)

⁴⁷ SIMAT: El sistema integrado de matrícula, es una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones.

Ilustración 2-3 Inclusiones Encarnadas



Fuente: Elaboración propia a partir de varios ECE en los que pudimos interactuar con diferentes espacios y elementos propios de la escuela en relación con el cuerpo de las niñas y los niños (primer semestre 2019).

“La mismidad, el centro, vigilando, controlando y castigando al otro, conduciéndolo hacia la periferia pero insistiendo, al mismo tiempo y en el mismo espacio, sobre las bondades y la perfección de su centralidad.” Skliar, (2003, pág. 88)

Capítulo 3. EL CÓMO LO HICIMOS

En el paso hacia la construcción de un diseño metodológico; el cual supone reflexionar los sentires, experiencias y expresiones de la otredad debo ser coherente. Es así como decidí realizar una investigación social que me permitiera conocer las prácticas en una escuela inclusiva y a su vez identificar esas experiencias de extranjería de las niñas y niños de grado segundo y articularlas con mis propias experiencias en mi relación con la escuela y como docente de apoyo pedagógico.

Por lo anterior me enfoqué en la propuesta de investigación social de (Scribano A. , 2013), quien me brindó una serie de elementos a partir de los Encuentros Creativos Expresivos (en adelante, ECE), los cuales me permitieron evidenciar la fuerza de las emociones y expresiones, de estudiantes con quienes realicé esta investigación y donde sus expresiones cromáticas se hicieron voz.

3.1 Encuentros que descubren lugares

Utilicé herramientas hermenéuticas como los colores, la expresividad en: los dibujos, las fotos, los videos y audios; estas fueron herramientas que me permitieron reconocer las propias interpretaciones de las y los estudiantes, sus emociones su sentir en las prácticas cotidianas del aula y sus silencios. Estas fueron las alternativas que permitieron la construcción de conocimiento. Así lo afirma Scribano:

Toda acción de crear imágenes es al menos deudora de un proceso social de construcción; proceso que se convierte en huella para su interpretación y liga directamente con la vivencia/experiencia de sensaciones y emociones imaginadas, imaginables e inimaginables [...]. Cuando los sujetos se expresan, cuando construyen imagen, sintetizan de un modo u otro tres procesos concomitantes: la historia social de las imaginaciones posibles hechas cuerpo, la conexión del sujeto con la realidad en la que está inscrita su acción y el conjunto de emociones que porta y crea asociadas a sus propias creencias o pensamientos. (Scribano A. , 2013, pág. 76)

Con lo anterior, Scribano (2013) en ese diálogo con lo metodológico me sugirió planear Unidades de experienciación (ver tabla 1), ya que emergen de la capacidad de hacer “imágenes que no solamente contienen emociones sino que parten de ellas y las transforman en experiencia realmente vivida.” (Scribano A. , 2013).

Es así como decidí elaborar un instrumento (ver tabla 1) para organizar las unidades de experienciación, y realicé 7 encuentros creativos expresivos, teniendo en cuenta las opciones que esta metodología ofrece; como son: el teatro, la danza, la narración oral, el dibujo, la fotografía, la videofilmación y la plástica.

Tabla 1 diseño de Unidad de Experienciación

UNIDAD DE EXPERIENCIACIÓN #		Recursos
Descripción		
ACTIVIDAD INSPIRADORA	a) <i>Presentación de los motivos y objetivos del ECE.</i>	
	b) <i>Proponer “el registro” de las actividades por parte de los participantes.</i>	
	c) <i>Disparador: Video breve (de 8 minutos aprox.) y/o fotos.</i>	
	d) <i>Manifestación de impresiones sobre el video.</i>	
ACTIVIDAD INDIVIDUAL	a) <i>Actividad expresiva individual: “Coloreando sensaciones”.</i>	
	b) <i>Ubicación de los “papeles” en la línea del tiempo.</i>	
	c) <i>Interpretación/ narración de lo expresado.</i>	
ACTIVIDAD EN EQUIPO	a) <i>Actividad expresiva colectiva: confección del dibujo o collage.</i>	
	b) <i>Interpretación/ narración de lo expresado.</i>	

REFLEXIÓN
GRUPAL**c) Plenario de actividad colectiva.****a) Interpretación/ narración expresado en todo el encuentro.****b) Narración de lo experimentado.****REFLEXIÓN PERSONAL DE LA INVESTIGADORA**

Estas unidades de experienciación tenían en la actividad inspiradora interrogantes que giraban alrededor de la pregunta central, en la búsqueda por conocer e interpretar las sensaciones frente a sus experiencias en esta escuela inclusiva, donde las niñas y los niños expresaban su sentí/pensarse⁴⁸ en la escuela. De esta manera acogí la propuesta de Scribano (2013), y planeé en este instrumento cada encuentro; lo que me permitió organizar siete ECE con las niñas y los niños de grado segundo, en donde procuré que interfieran las emociones, representadas en los colores; recopilándolas en las fotografías, los videos, los audios y los dibujos elaborados

De acuerdo con Scribano (2012), esta metodología me exigió re-aprender nuevos significados de “dato” y técnicas de investigación a partir de las acciones realizadas en este escenario con niñas y niños:

“El desplazamiento necesario y fundamental es el de re-aprehender lo que se denomina “dato”. No son meras técnicas de recolección de datos. Al captar desplazamientos, imaginarios encarnados, cuerpos en movimiento, estas estrategias co-construyen con los sujetos una información sensorial dispuesta en el continuo que va desde el deseo, pasan por la sensación y llegan a la sociedad hecha regla. (Scribano A. O., 2012, pág. 99)

Con lo anterior tuve la inquietud de ¿qué debería registrarse en estos videos, fotografías y audios? ¿Cómo interpretar estas interacciones con las niñas y los niños? Es así como los espacios de interacción, la expresividad, lo que cuentan esas expresiones fue cobrando vida en

⁴⁸Desde los encuentros creativos expresivos entendemos esto como el conjunto de emociones y acciones que surgen al compartir este territorio llamado escuela y nos dan la posibilidad de construir conocimientos.

esta investigación, fue necesario estar atenta a; “¿cómo, desde dónde, con quiénes y qué nos cuentan las expresiones” y registrar los silencios de las expresiones, Scribano (2012)

En las siguientes imágenes presento expresiones cromáticas representadas en uno de los ECE, intentamos con las y los estudiantes dar color a las emociones, estas fueron sus representaciones cromáticas que como afirma Scribano, (2013) “el uso de los colores actúa como metáfora cromática que hace posible “soltar” la expresividad y efectuar el análisis social.” (ver ilustración 3-4 Los colores de las emociones)

En cada ECE; colorearon emociones frente a preguntas que les hice de acuerdo con los diferentes momentos planeados en las unidades de experienciación. También dibujaban y

Ilustración 3-4 El color de las emociones



Fuente: Propia, a partir del primer encuentro creativo expresivo el que las y los estudiantes expresaron sus emociones por medio del color (Abril- 2019).

acompañaban sus dibujos con pequeñas narraciones, como queriendo decir más allá del color con sus imágenes.

Por otro lado, pude notar que las y los estudiantes presentaron mayores dificultades en los momentos de actividades grupales; al principio cada uno y cada una ponía sus ideas individuales en las carteleras o afiches que suponían resultados colectivos. En la socialización de estas, noté que dudaban mucho en contar o interpretar lo que habían aportado colectivamente y se desinhibían ante las cámaras cuando no había ningún adulto cerca. Cuando notaban nuestra presencia, parecía que sólo decían lo que las adultas allí reunidas queríamos oír, pues han sido educados en un mundo de adultos.

La experiencia de transformaciones epistemológicas en mi vida personal inició con cada aprender y desaprender en todo el recorrido de la maestría hice un plan que luego materialicé en cada ECE con la población seleccionada, al final agrupé registros fotográficos, videos, audios, dibujos y reflexiones. Tuve la oportunidad de realizar un viaje a Buenos Aires Argentina, para encontrarme con el profesor Adrián Scribano, a quien he leído y con quien había conversado solo a través de la lectura de sus propuestas en metodología de investigación. Ya en Buenos Aires conocí otras dos mujeres investigadoras con las que dialogué sobre discapacidad, educación inclusiva y extranjería. Ellas me provocaron en la lectura de otros autores que no conocía. El profesor Scribano me invitó a un congreso que se realizó en una universidad pública en Buenos Aires Argentina denominado "*La investigación social y los modos de investigación: desafíos para el siglo XXI*". Con él dialogamos también sobre la forma como podía interpretar todo aquel material, producto de los ECE realizados, me compartió textos, resultado de sus investigaciones hechas con su equipo de trabajo y me invitó a escribir un artículo para la revista *Onteaiken*⁴⁹ en su edición número 29.

Todo lo anterior se convirtió en un conjunto de experiencias que me permitieron tejer diferentes saberes alrededor de los objetivos que me tracé, me permitió reflexionar sobre mi sentir encarnado de extranjería desde diferentes aristas y continuar el camino proyectado. En la siguiente ilustración se pueden encontrar las preguntas que trabajé en cada encuentro creativo expresivo; (ver ilustración 3-5)

Los adultos responsables de las niñas y los niños firmaron un consentimiento informado como permiso de participación en la investigación. Para las niñas y los niños entregué un asentimiento informado en donde tenían la posibilidad decidir sobre su participación en la


⁴⁹ Hacia una estado de la infancia. Descolonizando el saber del Docente de primaria. Rev. *Onteaiken*, Boletín 29. Mayo 29 de 2020. Buenos Aires, Argentina .

investigación, la forma de aceptar era con la elaboración de un dibujo en este documento de asentimiento.


Ilustración 3-5 Encuentros Creativos Expresivos

ECE


¿De qué manera la relación entre la educación inclusiva y el currículo colonizado; pueden dar lugar a experiencias de extranjería en la escuela?




•1. ¿Quién soy, de dónde vengo?




•2. ¿Cómo es mi escuela, cómo me siento en ella?




•3. ¿Quiénes habitamos la escuela?




•4. Si tuvieras el poder de cambiar tu escuela o de reinventarla ¿Qué cambiarías y qué dejarías igual, qué le harías?



•5. ¿Qué es ser extranjera(o)? ¿Eres extranjera (o) en la escuela?



•6. ¿Cuál es el concepto de justicia en la escuela para las niñas y los niños?



•7. ¿Cómo se vive la inclusión en la escuela?

Fuente: Elaboración propia, a partir de la organización de cada Unidad de Experienciación en las que planeaba los ECE (primer semestre 2019).

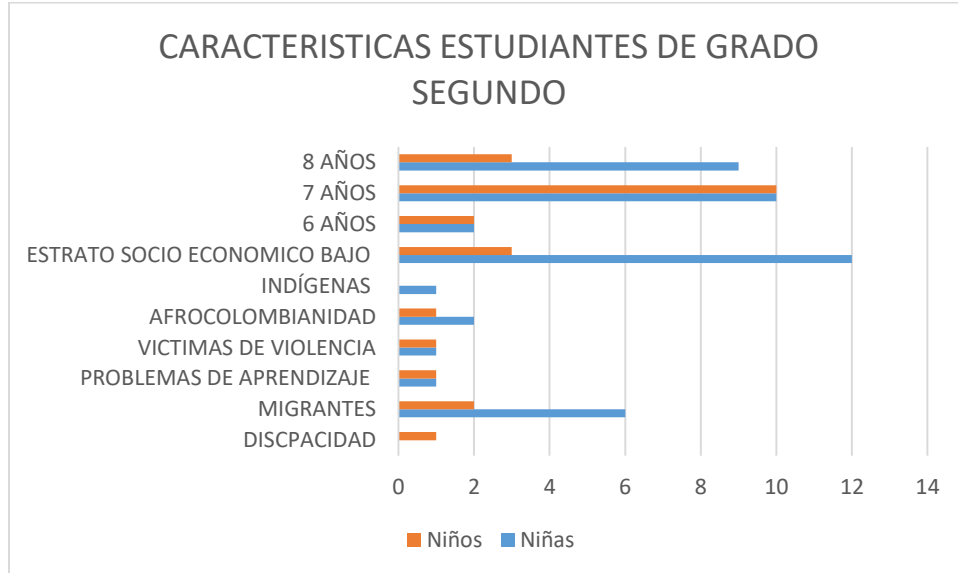
Para esto, realicé una reunión el día 26 de abril de 2019 con familias y estudiantes donde les comenté en qué consistía la participación y los objetivos de la investigación, la forma como trabajaría con las y los estudiantes y los días de la semana seleccionados para estos encuentros; los cuales serían los viernes en las dos últimas horas de clase. En esa reunión resolví inquietudes de las madres y los padres asistentes. Padres y madres que no asistieron a esta reunión, después me buscaron para preguntar sobre la propuesta de investigación y luego de recibir información al respecto, firmaron los consentimientos.

3.2 Viajantes en las fronteras de la escuela.

Los ECE fueron realizados al interior de un colegio distrital con niñas y niños de grado segundo en edades entre los 6 y los 8 años; y una docente que enseñaba casi todas las áreas, a excepción de informática; en el primer semestre del 2019.

En la siguiente tabla (ver tabla 2) encontrará la información relacionada con los marcadores de diferencia de las niñas y los niños del grado segundo con quienes realizamos esta investigación:

Tabla 2 caracterización Población participante.



En este sentido pude notar que las y los estudiantes matriculados en el grado segundo son un conjunto de cuerpos y realidades diferentes que se encuentran allí reunidos con un objetivo principal que es acceder a su derecho a la educación en una escuela inclusiva que como lo

afirma López Velez⁵⁰, (2018) se caracteriza por una fuerte filosofía basada en los valores del respeto a la diferencia la colaboración, la participación, la equidad y la solidaridad. (pag78).

En este sentido, las y los docentes frente a la inclusión de la otredad en la escuela debemos comprender que una escuela inclusiva debe ser un territorio en el que todos y todas podemos aprender y participar (Booth y Ainscow, 2000). Sin embargo, esta otredad que llega al aula, nos genera temores, nos desacomoda, nos funda sentimientos de desolación intriga e ignorancia (Skliar y Jorge, 2009), y generalmente designamos otros escenarios educativos, escenarios segregadores o de educación especial, remisiones a IPS y etiquetas con el fin de fundamentar la idea de programas terapéuticos necesarios para “nivelar” a las niñas y los niños en los aprendizajes propuestos y así mantener nuestra rigidez en las prácticas, metodologías y objetivos establecidos en el currículo.

Es así como la extranjería emerge en la otredad que no se identifica con ese territorio que al mismo tiempo lo desconoce y lo anonimiza Buchenhorst, (2016, pág. 136); la extranjería surge en quienes hacen tambalear los principios de la escuela con su sola presencia en las aulas (Pérez de Lara, 2009)⁵¹. La promesa de las escuelas inclusivas debe superar los estándares ministeriales y trascender en la búsqueda por el reconocimiento de identidades otras, que se

hacen invisibles porque se sigue dando valor a esa “normalidad” hegemónica que desarraiga todo vestigio cultural.

Ilustración 3-6 Sentires



A continuación, algunas expresiones desde los encuentros nos narran emociones que surgen al interior del aula en la que nos preguntamos sobre los lugares de dónde venían antes de llegar a esta escuela. Ver ilustración 3-6

Fuente: Elaboración propia, a partir del primer ECE en donde las niñas y los niños tuvieron la posibilidad de expresar sus emociones frente a su lugar de procedencia (Abril 2019).

⁵⁰ Tiene, a su vez, un Máster en Investigación Educativa, Master of Science, MSc on Educational Research, en Manchester University, Reino Unido, 2004. ... Actualmente es investigadora del equipo de investigación INNOVA de la Universidad de Deusto en el área de Innovación Social.

⁵¹ Es profesora titular de la universidad de Barcelona en el departamento de Didáctica y Organización Educativa en donde realiza la docencia en las titulaciones de Psicopedagogía y de educación social, es profesora en el Master del centro de estudios de las Mujeres.

“Yo recuerdo que mi mamá me ponía un disfraz de Batman, antes donde yo vivía mi mamá trabajaba mucho y el dinero no le alcanzaba entonces como todo era muy caro, nos vinimos a vivir acá. Antes donde vivíamos había un patio gigante y podía jugar ahí (dibuja un Batman)”

Me siento triste porque en este colegio nos toca estudiar y estudiar y casi no podemos descansar. Por favor denos más descanso.” Alejandro 7 años

En ocasiones se acerca a la cámara en el primer momento dibujo un rostro y dice: *“Yo dibujé un muñeco con ojos nariz y Boca. En el siguiente dibujo dice yo dibujé mi casa. Yo hice una casa, soy de Bogotá (dibujó una casa Naranja con el techo negro.” José 8 años*

“Mi casa tiene árboles y se llama Lijacá y yo vivo ahí, tengo muchos perros. Yo quiero que ustedes sepan que soy un niño que me siento bien en el Colegio.” Miguel 7 años

“Yo coloreé una playa yo vengo de Venezuela, de una playa, yo era muy feliz, el azul representa la amistad. Efraín 9 años

“Dibujé mi país, mi dibujo representa la amistad.” Rafael 8 años

En este dibujo me dibujé yo y dibujé a mi papá, esto representa el amor que vengo de Venezuela. Era lo que quería, era un país maravilloso donde tenía todo. Gabriel 8 años

“Yo vengo de Junquito en Venezuela yo era feliz” Camila 8 años

Muestra su dibujo en el que está su familia entrando a casa, su expresión es como de extrañar algo. Al pedirle que hablara sobre su dibujo se deja ver muy tímida y prefiere callar. Anabella 7 años

Hay diferentes formas de estar en el aula, a partir de las imágenes puedo interpretar que lo importante es la comprensión de la otredad, a veces los pupitres sobran, otras veces separan. Estar dentro de un aula hace que se sientan parte de, pero al no encontrar con quién trabajar, con quién compartir y con quién dialogar dentro del aula, se experimentan sensaciones de exclusión, de rechazo. Es la misma sensación de estar en un no lugar, y esa sensación es la emoción en la que se encarna la **extranjería**.

Las niñas y los niños pocas veces se atreven a expresar sus emociones ante adultos que manejan el poder en un contexto determinado. En este caso particular, la escuela, específicamente el aula, fue un escenario esclarecedor en donde las expresiones fueron

dándose a partir del color y las imágenes que se plasmaron en los encuentros creativos expresivos.

Cuando se les pidió a las niñas y los niños dibujar su escuela, generalmente representaron los espacios en donde juegan y se divierten, interpreto que estos son los lugares en donde se sienten comprendidos. Sin embargo, hay quienes también dibujaron las aulas, a partir de cuadros organizadas hasta por colores, los pupitres o lugares asignados por sus docentes las filas dispuestas en el aula para separar y organizar. (ver Ilustración 7 Los colores de la escuela)

Ilustración 3-7 Los colores de la escuela



Fuente: Elaboración propia alrededor de reflexiones de las niñas y los niños acerca de cómo ven la escuela y cómo les gustaría que fuera (primer semestre 2019).

Por un lado, pude notar estudiantes que llegaron de Venezuela, quienes son conscientes de que los adultos de sus familias tomaron la decisión de cambiar de país, por las diferentes dificultades económicas y sociales que atravesaban allí. Ellas y ellos narran cómo fueron excluidos en la toma de decisiones, es así como no se les da lugar, se les excluye porque como adultos creemos que no tienen capacidad de decisión y llegan a una escuela en otra nación, donde continúan experimentando extranjería en todas las dimensiones.

Cada niña y niño viene de distintos lugares, y cuando hablamos de los lugares de procedencia en los ECE y pude notar que hay quienes han recorrido muchos kilómetros antes de llegar allí. En este sentido, estas son experiencias de inclusión encarnadas desde la **migración**.

En el último ECE pregunté a las niñas y los niños ¿para ti que significa inclusión en la escuela? Estas fueron algunas respuestas:

“Para mi incluir en la escuela significa que yo pueda jugar, que pueda estudiar y pueda aprender” Alejandro 7 años

“Que puedo encontrar amigos, jugar y hacer muchas cosas con ellos.” Rafael 7 años

En este sentido, noté que al iniciar los ECE, las y los estudiantes no conocían el término inclusión o para este caso, escuela inclusiva; este fue un concepto que se fue construyendo a partir de sus experiencias propias en relación con sus compañeras y compañeros. Antes habían escuchado de los adultos algo de esta palabra, pero fue en la interrelación en el aula en donde su significado se fue construyendo desde sus emociones encarnadas.

Es así como inclusión es acogido por el grupo de estudiantes; lo ubican dentro de sus experiencias personales, de lo que pueden y no pueden hacer en sus relaciones con los demás y con la escuela misma. En la mayoría de los ECE las niñas y los niños expresaban que se sentían felices de llegar a la escuela, durante las clases y al reencontrarse con su familia al terminar las clases. Sus posturas de inclusión son una posibilidad para todas y todos; hay quienes afirman que se sienten extraños cuando no tienen amigas y amigos, cuando son nuevos en la escuela porque no tienen con quien hablar, cuando no tienen posibilidades de interacción con los demás.

Yo me sentía identificada cuando expresaban situaciones de frustración y sentimientos de rechazo y exclusión *“A mí nadie me quiere, todo parece que lo hago mal”* Cristian 7 años. Siempre estaba pensando que sería expulsado de la escuela por no alcanzar los objetivos propuestos, su participación se reducía cuando creía que sus respuestas estaban erradas. Esa es la sensación de estar siempre en la **frontera**, de no encajar entre la “normalidad” de lo que los demás pueden hacer.

Recordaron sus lugares de procedencia, la mayoría hablaron de emociones de felicidad cuando invocan sus recuerdos, algunos nos contaron sus miedos y nostalgias por lo que dejaron atrás; y hubo quienes prefirieron mantenerse en silencio. Tienen diferentes formas de representar su casa, su hogar.



“Dibujé dos nubes, el sol me dibujé a mí. Vengo de Venezuela y me vine para acá porque mis papás se querían venir para acá porque querían que celebrara mi cumpleaños acá, con los familiares que viven acá. Allá tenía toda mi vida. Mi dibujo representa que yo era feliz antes en Venezuela.” (ver ilustración 3-8)

Fuente: Fotografías de los archivos de la investigación (2019)

“Yo vengo de un apartamento en el que vivíamos con mi mamá y con mi papá, vivíamos en pacho y después nos mudamos a chía y después allá estuve como en 10 casas con mi mamá y después nos fuimos a vivir en un apartamento y después mi mamá conoció a mi papá y después nos fuimos a vivir a Bogotá”. (ver ilustración 3-9)

Ilustración 3-9 Camilo 8 años



Ilustración 3-10 Kiara 7 años



“Los colores que seleccioné representan alegría, soy de Santa Marta” (ver ilustración 3-10)

“Dibujé mi casa escogí verde, anaranjado azul y amarillo y el rojo, porque son los colores que más me gustan dibuje un árbol de manzana una casa y la tarde lloviendo. Yo era de Venezuela, pero tuvimos que venirnos porque las cosas se estaban empeorando, la comida se estaba poniendo cara y por eso nos vinimos para acá.” (ver ilustración 3-11)

Ilustración 3-11
Sofía 8 años



Hay niñas y niños con diferentes situaciones encarnadas al interior del aula de este colegio público y que enmarcan experiencias; quienes van perdiendo un lugar en la escuela y a quienes referencio como **extranjeros** por no responder a los estándares esperados en la hegemonía de la escuela; por no ser reconocida su otredad.

El **nivel socio económico**, para este caso escasez de recursos en los hogares, rotación y matrículas tardías al sistema escolar lo cual desemboca en bajo rendimiento académico.

Encarnar la **“discapacidad”** a quienes les cuesta no solo aprender lo planeado dentro del currículo sino además generar relaciones de amistad, por patrones de crianza y

representaciones sociales capacitistas, que entendidas desde la perspectiva de Maldonado⁵², (2017), puede ser un conjunto de actitudes de degradaciones sociales y corporales en donde se les puede tildar de incapaces para decidir sobre sus cuerpos y, en este caso, consolidar relaciones de amistad. Lo que me trae recuerdos de mis experiencias cuando estuve en la escuela como estudiante en donde me inquieté por aquella niña que tenía tantos aparatos en su cuerpo pero a quien nunca la reconocí como una niña otra que era parte de la escuela porque al interior de nuestros hogares se hablaba de cuerpos normales. Es así como los adultos determinamos sus desarrollos, avances, sus relaciones sociales y hasta sus intereses.

Encarnar extranjería por los **ritmos de aprendizaje**, atribuidas también por los adultos a quienes se les hace difícil aprender o tienen otras formas de aprender.

Extranjería desde las **identidades** de niña o niño y el valor casi nulo a su palabra en la construcción del currículo en donde los adultos continuamos opinando sobre lo que necesitan aprender sin darles mayor participación; en donde los docentes y directivos docentes continuamos siendo **colonizadores** del saber.

Extranjería encarnada desde la **migración** en las que existe un imaginario social de quien viene de sectores rurales, campesinos, indígenas, zonas costeras o de otras nacionalidades donde los adultos creemos que no han aprendido lo necesario para cursar un año escolar y por tanto tiene limitaciones para alcanzar los contenidos propuestos en el currículo.

Estas experiencias de extranjería, encarnadas al interior del aula de segundo grado (ver ilustración 3-12), me permitieron ver a través de los ECE que las niñas y los niños disfrutaban en general del tiempo en el descanso, la clase de educación física y los escenarios de juego son su preferencia; sin embargo, son las que menos tiempo tienen en el currículo.

⁵² Miembro de la Red Temática de Estudios Transdisciplinarios del Cuerpo y las Corporalidades (CONACYT), Colaborador del Centro de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, Colaborador del Centro de Documentación y Vinculación en Antropología de la Sexualidad de la Maestría en Antropología Social de la BUAP.

Ilustración 3-12 Inclusiones Encarnadas



Fuente: Elaboración propia a partir de las reflexiones sobre identidades en los archivos de investigación (2020).

Sabemos que como docentes estamos determinadas por el contexto escolar; en estas inquietudes acerca de lo que se necesita en las escuelas inclusivas, haciendo una interpretación de lo que creemos necesitan las y los estudiantes, construimos algunos cambios al iniciar cada año escolar pero seguimos legitimando asignaturas básicas, contenidos específicos que funcionan como un pasaporte para estar dentro de la “normalidad”.

He sido testiga⁵³ de los desafíos que implica incluir en el aula, teniendo en cuenta que seguimos dándole valor a la estandarización, que las aulas se encuentran hacinadas porque la calidad se sigue midiendo por la cantidad de estudiantes matriculados.

Es tiempo de reconocer que no poseemos el saber y que este se puede construir en las relaciones dadas con las niñas y los niños; reconocer las diferencias en el aula como posibilidades de aprendizaje donde se de valor a las historias de sus familias, de sus ancestros y se construyan nuevas posibilidades de aprendizaje a través del diálogo.

⁵³ Utilizo este término para reivindicar mi enunciación como mujer.

Tales relaciones deben darse en las esferas de las culturas: la vida, la ciencia y el arte, en contextos sociohistóricos concretos y diversos. Tal educación ha de reconocer la otredad como complementaria a la mismidad, como interlocutora válida desde las perspectivas culturales, comunicativas, cognoscitivas, éticas y estéticas.” (Vargas-Manrique, 2016, pág. 216)⁵⁴

⁵⁴ Docente titular de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia). Doctor en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. pevar13@yahoo.es

Capítulo 4. METAFORA DE LA ESPIRAL

Los gobiernos promulgan su interés de promover culturas de inclusión en las escuelas con estrategias sombrilla que le apuestan a la atención de la “diversidad”, romanzando “el derecho a la educación para todas y todos”; designando la responsabilidad de incluir a una maestra o maestro en el aula que siente que no puede con tanto, pues también debe regirse por lineamientos y evaluaciones estandarizadas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional y que no incluye saberes otros bajo el velo de lo políticamente correcto:

Ahora bien, si existe una historia que es hegemónica y que domina, también puede existir una historia contra-hegemónica que sea una herramienta de liberación y humanización. Es en esa entrecruzijada donde nos convocamos a caminar, en un acto de creación y re-creación de alternativas rupturizantes, de hilos de nuevas tramas de significados que incorporen experiencias y voces otras. (Ramallo, 2014, pág. 45)

Es tiempo de dar la palabra a las niñas y los niños para la construcción de ese currículo, generar diálogos horizontales que permitan transformaciones significativas, escuchar sus intereses y saber cómo quieren que sea su escuela en estos nuevos tiempos; pero no solo dar palabra sino dar significado a su saber en la toma de decisiones para la transformación del currículo en su escuela inclusiva.

La educación pensada desde la otredad, debe partir del diálogo de saberes entre docentes y estudiantes, supone nuevos conocimientos; decolonialidad del saber y la constitución de una escuela auténtica desde las relaciones humanas que se den en las aulas, abriendo la posibilidad al lenguaje y la comunicación dialógica.

Un currículo decolonial supone dejar de pensar en áreas fundamentales, en estructuras rígidas, como la organización en filas en el aula, es dejar a un lado la “normalidad” y aventurarse por los nuevos conocimientos que nos transmite la relación con la otredad en su interseccionalidad.

Ilustración 4-13 La espiral de la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia, a partir de los archivos de investigación, los colores más utilizados por las niñas y los niños en los diferentes ECE realizados (2020).

Para concluir este trabajo de investigación, reaprendí la escuela en función de una espiral (ver ilustración 4-13); con un origen alrededor de la cual se fueron gestando concepciones que requieren transformaciones, es decir, que “la inclusión como movimiento de reforma, implica una espiral constante de lucha, resistencia y acción política, esto es, lo que define su naturaleza micropolítica.” (Ocampo, 2016, pág. 77)

Al interior de la escuela inclusiva se pueden generar emociones las cuales están reflejadas en los colores; las emociones pueden variar según la intensidad de estas. La espiral invita a hacer giros, transformaciones y a mantenernos como comunidad en donde se reconozca la diferencia. Sin embargo, fuera de la espiral también hay gotas de colores, significa que también hay emociones de quienes transitan territorios otros, diferentes a la escuela inclusiva que también son caminos posibles.

Escuchar la voz de niñas y niños en la construcción del currículo, puede darnos la posibilidad de construir nuevas comprensiones para que la escuela sea ese territorio para todas y todos. Para mí esta sería una forma de descolonizar el saber del docente. No obstante, descolonizar ese saber, no es una tarea fácil.

Imagino escenarios de participación para la transformación del currículo en donde estemos reunidos con niñas y niños originando y discutiendo propuestas que dinamicen la escuela inclusiva.

4.1 Sentipensando la escuela desde la justicia curricular.

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículo que se diseña, pone en acción evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso, atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias colaborativas y corresponsables de un proyectos más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano justo y democrático. (TORRES SANTOMÉ, 2012, pág. 10)

Este apartado es el resultado de hilar el diálogo realizado a partir de las lecturas sobre justicia curricular con Jurjo Torres Santomé y mi interpretación de los ECE donde las niñas y los niños me dieron a conocer sus emociones de acuerdo a sus experiencias en la escuela.

*“A veces los profesores nos piden cosas que no podemos, como hacer bonita letra”
Breiner 6 años.*

¿Por qué pensar en justicia curricular dentro de esta propuesta de investigación? En mi paso por la educación en un colegio público de Bogotá desde hace algunos años se conoce que el currículo se ha convertido en una herramienta de exclusión de la otredad, con prácticas coloniales que desdibujan el sentido de la escuela como un escenario para todas y todos. Parece que la escuela sigue pensándose desde "lo ideal", la "normalidad" como queriendo negar que en la escuela convergen niños y niñas de diferentes lugares del país y hasta del mundo, de diferentes situaciones sociales, con diferentes ritmos de aprendizaje y diferentes formas de ser y actuar. Dialogar con la **categoría justicia curricular** me permite hacer una retrospectiva de los alcances de la escuela en cuanto a la propuesta de inclusión que se reglamenta actualmente bajo en el decreto 1421 de agosto de 2017; por medio del cual organiza la oferta educativa de los estudiantes con discapacidad y expone que **cualquier** estudiante tiene derecho a un PIAR (plan Individual de Ajustes Razonables). Sin embargo, considero que la inclusión en la escuela no debe reducirse solo a esto y por supuesto este no es la solución a todas las dificultades que se viven hoy día en la escuela. Además, analizar la realidad de la inclusión, desde la justicia curricular me permite creer en la posibilidad de repensar el currículo como lo afirma Torres, (2016):⁵⁵

Es por ello que la justicia curricular va de la mano de otra filosofía muy poderosa imprescindible: la educación inclusiva. Educación inclusiva que es preciso contemplar como un proyecto político destinado a identificar y a superar los obstáculos que impiden o dificultan a las personas acceder a las instituciones escolares, participar democráticamente en las aulas y tener éxito. Es un modo de desmontar la arquitectura de la exclusión y de la desigualdad y, simultáneamente, de la auto-culpabilidad y/o auto-odio de las personas excluidas.

De esta manera, la opción de hacer justicia curricular puede ser una forma de dar fuerza a la escuela, en donde la otredad converge. En palabras de Solano A. J., (2015), podría decir que la decolonialidad de la escuela, que da lugar a las otredades, debe ser asumida como una opción que nace por parte de las y los oprimidos, o quienes no han tenido una voz. Esta decolonialidad presupone una actividad política, que implica una lucha de clases e ideologías, en medio de la imposición de un currículo oficial.

⁵⁵ Intervención en el coloquio sobre "CURRÍCULUM – SOCIEDAD. Voces tensiones y perspectivas. Organizado por IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación). UNAM (Universidad nacional Autónoma de México), México DF, 11, 12, 13 y 14 de Octubre, 2016.

El currículo debe tener rostro de niñas y niños, debe haber más tiempo para jugar y relacionarse, debe superar los contenidos y debe ser sobre todo, dialogado desde las interseccionalidades de las niñas y los niños para que puedan sentirse, parte de este territorio llamado escuela y deje de ser un territorio de extranjería.

El dialogismo es un escenario vital para educar desde la otredad, porque supone que las acciones pedagógicas se realizan en el marco de las relaciones dialógicas; esto implica la interacción dinámica de por lo menos tres tipos de voces —las voces de los educandos, la voz del educador y las voces-conocimientos. (Vargas-Manrique, 2016)

Para que haya justicia curricular es *“importante conocer lo que cada uno sabe hacer”* Alejandro 7 años.

Justicia curricular sería comprender que:

“No todos sabemos hacer lo mismo que el otro” Alejandro estudiante de 7 años.

Y por lo tanto todos los contenidos no pueden ser comprendidos ni memorizados de la misma manera, es más, a todas y todos no nos interesa lo mismo.

Es entender que cada niña o niño desde sus propios recorridos e historia tiene algo que contar y la escuela no debe callar esas voces en las que hay detrás tantas historias que permitirán la comprensión de la otredad.

En los ECE, pudimos realizar actividades que implicaron movimientos, que nos quitaron la comodidad que tienen los pupitres, las y los estudiantes interactuaron más, buscaron a sus amigas y amigos se relacionaron unos con otros e incluso conocieron parte de sus historias entre sí. Conformaron una comunidad en la que permitieron que *la otredad* fuera parte. Tomar la voz en dialogo con la justicia curricular, no es otra cosa que permitir a las y los estudiantes expresar a sus docentes lo que desean aprender.

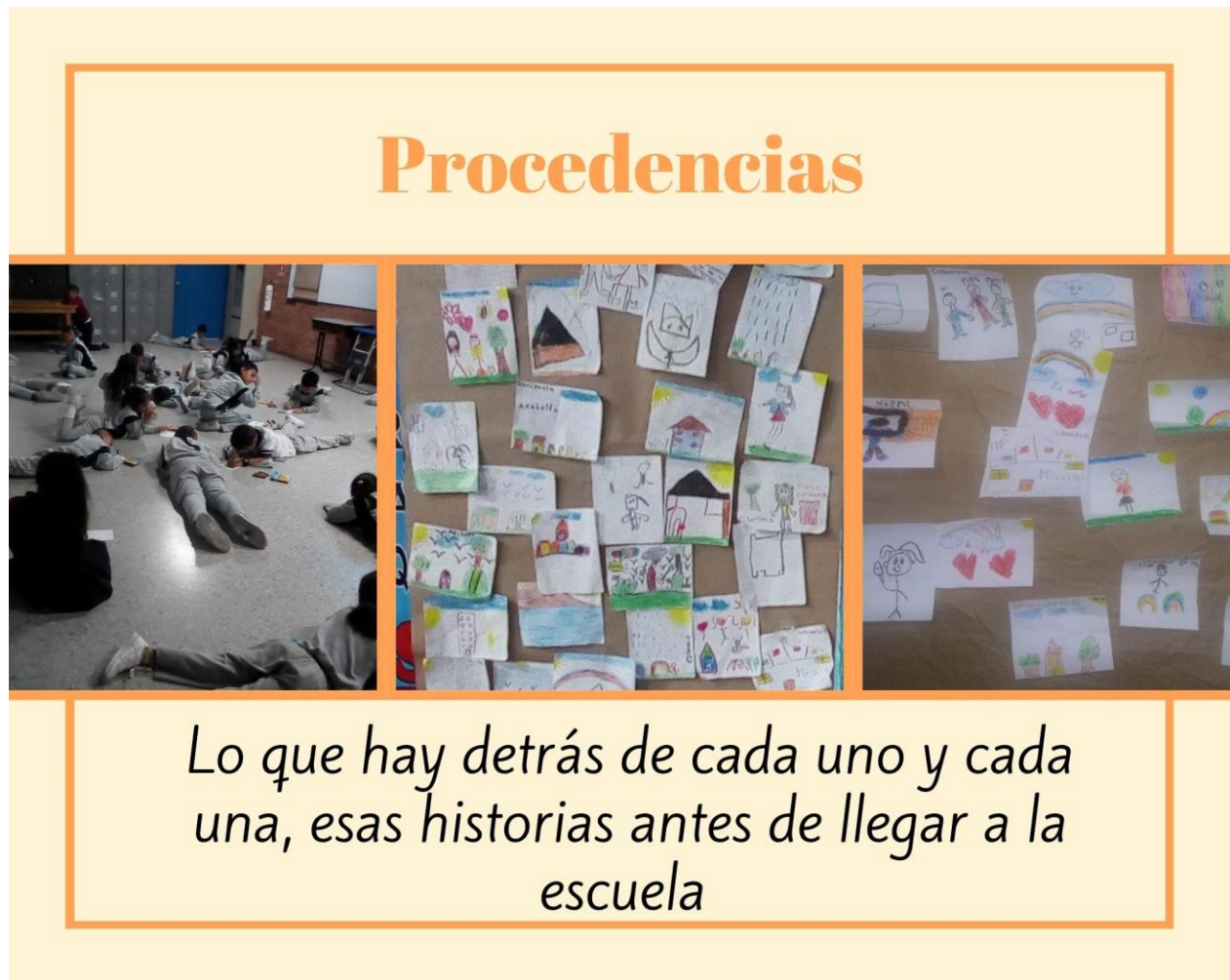
Hay justicia curricular cuando esta extranjería encarnada, se transforma y permite a las niñas y los niños habitar la escuela desde su otredad, cuando los docentes y directivos abrimos posibilidades para que fortalezcan sus habilidades y saberes y damos apertura a espacios de conversación que decolonizan el saber que históricamente ha tenido el docente en la organización del Proyecto Educativo Institucional, el manual de convivencia, las mallas de aprendizaje, el Sistema Institucional de Evaluación y los Planes operativos Anuales.

Hay justicia curricular cuando otros caminos se hacen posibles desde los diálogos interseccionales, cuando la escuela se hace interesante por tener caminos otros, lugares otros, cuando hay posibilidades para la reparación ante las injusticias, cuando la escuela entregue las herramientas necesarias para que cada niña y niño acepte y comprenda su identidad.

4.2 Glosario:

Este apartado es fruto de los diálogos en los ECE, las voces, interpretación de imágenes, colores y emociones que expresaron las niñas y los niños que participaron en los ECE.

Ilustración 4-14 Procedencias



Fuente: Elaboración propia como resultado de los encuentros creativos expresivos en los que dialogamos sobre nuestros orígenes y nuestra relación con la escuela (2020).

Ilustración 4-15 Territorio



Fuente: Elaboración propia a partir de las fotografías, producto de los ECE y las reflexiones que surgían en las voces de las niñas y los niños, para describir la escuela como su territorio (2020).

Ilustración 4-16 Escuelas Inclusivas



Fuente: Elaboración propia, producto de la participación de las niñas y los niños en otros escenarios alternos al aula (2020).

Ilustración 4-17 Extranjería



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los dibujos, las voces y los colores surgidos en los ECE (2020).

Ilustración 18 Extrañeza



sentir miedo o
terror


Fuente: Elaboración propia a partir de análisis de las imágenes, corporalidades, voces y expresiones de las niñas y los niños en los ECE (2020).

Ilustración 4-19 Justicia Curricular

Justicia curricular

"No obligarnos a escribir letra bonita pues no puedo hacerlo"

"Es importante tener en cuenta lo que cada uno sabe hacer" .Es muy urgente repensar las prácticas escolares con miras a potenciar ese saber



Fuente: Elaboración propia a partir de las reflexiones de las niñas y los niños en los ECE (2020).

Ilustración 4-20 Otredad



Fuente: Elaboración propia a partir de los archivos de la investigación (2020)

Ilustración Sentipensar 4-21



Sentipensar:

Proceso mediante el cual armonizamos nuestros sentimientos y pensamientos



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los dibujos y expresiones de las niñas y los niños en la investigación (2020).

4.3 Reflexiones de los caminos recorridos.

Los viajes que realicé a través de esta tesis resultaron en algunos casos, como esos que planeamos con itinerario y en otros casos como esos que ni siquiera nos dan tiempo de empacar. Cada recorrido demarcaba más rutas por conocer, en donde pude ver que los espacios de socialización con las niñas y los niños nos permiten comprender otras formas posibles de convivir en la escuela y no sólo a partir de los contenidos, las competencias, los desempeños y normatividad que la rige y que excluye, aun estando presentes en el aula.

Las escuelas inclusivas dan lugar a experiencias de extranjería cuando se etiqueta, se excluye y desde el velo de lo políticamente correcto se invisibilizan las diferencias dejando la responsabilidad de Incluir al docente de aula o al docente de apoyo.

Para ser escuelas inclusivas con experiencias acogedoras es necesario tener una mirada abierta a la otredad que hoy nos interpela sobre nuestra niñez en ella y las cosas que se nos enseñaron, en los tiempos en los que la habitamos como niñas y niños; en donde soñamos cambiar tantos aspectos que nos hacían no querer ir a estudiar. Los silencios que no interpretamos, las emociones que no nos permitimos descubrir y las que preferimos mantener ocultas para no ser observados como raros o extraños en el mundo de la “normalidad”; esa “normalidad” que no es otra cosa que callar u ocultar lo que nos hace diferentes. Experiencias de extranjería en la medida en que migramos de otras escuelas y al llegar somos observadas y observados desde la extrañeza, en ocasiones como invasores de los escenarios escolares, por causa de nuestra otredad.

Los Encuentros Creativos Expresivos (ECE) resultaron ser esos momentos esperados para vernos, comentarnos, preguntarnos pero sobre todo para reconocernos en la escuela que habitamos. Inclusiva porque descubrimos las diferencias que nos invitaron a comprendernos desde nuestras individualidades, a movilizar los pupitres de tantas formas posibles como la cantidad de historias y experiencias de vida que podemos narrar para aprender con la otredad. Surge entonces de estos encuentros la comprensión de las identidades que nos cuestionan sobre la justicia y sobre lo que estos currículos escolares deberían contener para que habitemos las escuelas inclusivas con la comprensión de la otredad.

Es así como la justicia curricular nos convoca a participar en la construcción de escuelas inclusivas y dar apertura a contenidos otros, historias otras que no nos fueron contadas, a

pedagogías otras, a conversaciones otras y a escrituras otras; como parte del reconocimiento de esta otredad que nos exige cambios en la hegemonía curricular.

Dialogar con las niñas y los niños de sus emociones a través del color y de sus imágenes, se convirtió en uno de esos viajes en los que mi equipaje, eran recuerdos de mi niñez en la escuela, me sentí extranjera cuando fui excluida por no leer al mismo ritmo que los demás, cuando fui etiquetada, cuando tuve que repetir el año por no alcanzar los logros que estaban dispuestos en la maya curricular, cuando no tenía con quien jugar en los descansos o cuando no tenía la posibilidad de intercambiar mis conocimientos porque no tenían relación con lo planificado para el año escolar.

Es así como me permito entender las escuelas inclusivas como territorios que propician diálogos con las niñas y los niños con miras a la transformación de prácticas curriculares a partir de sus intereses, que superan los contenidos y dan apertura a conocimientos de los diferentes grupos sociales dando validez a sus historias y recorridos donde nos apoyamos como comunidad en la acogida de quien llega para que alcance su máximo potencial.

Por otro lado, la extranjería será esa experiencia que invita a movilizar los escenarios y las prácticas de acuerdo a las transformaciones de la sociedad, estará de paso y luego otorgará nuevas libertades. Transitará las fronteras y estará demarcada por representaciones de los grupos sociales; es la libertad de salir de culturas propias sin buscar apropiarse de otras culturas donde encontrará lugares de diálogo que posibilitarán el descubrimiento de la otredad.

Queda el camino abierto para investigaciones con otros grados, con docentes, con familias y continuar la aventura de la transformación de la escuela inclusiva y las formas otras en que la extranjería se hace presente en esta espiral que trasciende.

Referencias Bibliográficas

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Cuenos Aires: Caja Negra .

Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Bogotá, Colombia: Planeta Colombia S.A.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE UNESCO.

Buchenhorst, R. (2016). Digresión sobre el extranjero. La contribución de Georg Simmel a la sociología de la migración. En E. Vernik, & H. Borisonik, *Georg Simmel, un siglo después : actualidad y perspectiva* (págs. 133 - 147). Buenos Aires : Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Choque, C. (2005). *La EIB entre los quechuas: testimonio de parte (1990-1994)*. La Paz Bolivia: Plural editores.

Curiel, O. (2009). *DESCOLONIZANDO EL FEMINISMO: UNA PERSPECTIVA DESDE AMERICA LATINA Y EL CARIBE*. Buenos Aires: Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento feminista.

Díaz M, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre apertras, Busquedas y posibilidades . *Tabula Rasa*, 217 - 223.

Dussel, E. (9 de 10 de 2018). La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía. *Foro inaugural "Reforma educativa para la 4 Transformación"*. Méjico : Escuela de formación política Carlos Ometochtzin.

Fernández, B. J. (2005 - 2006). ¿EDUCACIÓN INCLUSIVA EN NUESTROS CENTROS EDUCATIVOS? SÍ, PERO ¿CÓMO? *Contextos educativos* , 135 - 145.

- Granada, A. M., & Pomés, C. M. (julio 2013). Actitud de los profesores hacia la Inclusión educativa. *Papeles de trabajo N° 25*, 51 - 59.
- Henao, O. A. (2018). *Desnaturalización de la inclusión social de la discapacidad : desujeciones desde una lectura foucaultiana*. Bogotá: Ediciones Universidad Central.
- Izaola, A., & Imanol, Z. (2015). La cuestión del otro: Forastero, extranjeros, extraños y monstruos . *Pepers*, 105 - 129.
- López Vélez, A. L. (2018). *La escuela Inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Maldonado, R. J. (Julio - Diciembre de 2017). ¿Quién habla por? La semiótica de representación en la ventriloquia capacitista. *Graffylia. Revista de a facultad de Filosofía y Letras*(25), 141 - 151.
- MEN. (29 de Agosto de 2017). Decreto 1421. Bogotá, Colombia.
- MEN. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad*. Bogotá: Ministerio De Educación Nacional.
- Míguez, M. N. (2016). *investigación social basada en la Creatividad (Prólogo)*. Buenos Aires : Estudios sociológicos Editora.
- Ministerio de Educación Nacional -MEM-. (2012). *Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación* . Bogotá: MEN.
- MISEAL. (2014). *SITUANDO Y SINTIENDO EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES. Aportes para una universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional*. Bogotá: Pregraf Impresores S.A.S.
- Museo de la educación Gabriela Mistral . (2010). *Una Mirada a la escuela Chilena entre la lógica y la paradoja* . Santiago de Chile: Ediciones SM Chile S. A.
- Ocampo, G. A. (2016). *IDEOLOGÍA, INVISIBILIDAD Y DOMINACIÓN. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de la personas con discapacidad y protocolo Facultativo*. Salamanca: Naciones Unidad.
- Osorio Porras, Z. (2001). *Personas Ilustradas*. Bogotá: colciencias.
- Padilla, M. A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista colombiana de psiquiatría*, 696.
- Parrilla, L. Á. (2002). Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva . *Revista de educación* , 11 - 29.
- Pellini, C. (27 de octubre de 2014). *HISTORIA DE LA EDUCACION ARGENTINA RESUMEN DE IDEAS PEDAGOGICAS*. Obtenido de HISTORIA DE LA EDUCACION ARGENTINA RESUMEN DE IDEAS PEDAGOGICAS:
https://historiaybiografias.com/historia_educacion1/
- Penchaszadeh, A. P. (2008). La cuestión del Extranjero una mirada desde la teoría de Simmel. *colombiana de sociología* , 51 - 67.
- Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de si. En C. Skliar, & Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 45 - 77). Santa Fe, Argentina: homo Sapiens.
- Ramallo, F. (2014). Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Entramados Educación y sociedad*, 43 - 59.
- Ribeiro, L. ((2009).). La percepción de lo extraño. Contribuciones teóricas para la comprensión de los procesos de exclusión social: Simmel, Schütz, Elias y Ba. *Sociedad Hoy*, (17), 115-127.
- Robles, O. E. (2004). Las primeras escuelas normales en el Perú. *Rhela Vol 6*, 57 - 86.
- Rodríguez, E. (04 de julio de 2019). <https://www.magisterio.com.co>. Obtenido de <https://www.compartirpalabramaestra.org/>:
<https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/articulos-informativos/diferencias-y- semejanzas-entre-el-curriculo-educativo-colombiano-y-el-mexicano>
- Ruiz, B. L. (2006). *La escuela: territorio en la frontera : tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Calí y Medellín*. Medellín: IPC, Instituto Popular de Capacitación.

- Sabido, R. O. (2012). *Tres miradas sociológicas ante el extrañamiento del mundo*. España: Sequitur.
- Santamaría, E. (1994). *Extranjero, nada menos que una palabra mayor*. España: Universidad nacional a distancia. Centro asociado de Terrassa.
- Scribano, A. (17 de Noviembre de 2013). *Encuentros creativos Expresivos: una metodología para estudiar sensibilidades*. Buenos Aires: Estudios Sociologicos Editora. Obtenido de Portal del centro de investigaciones y estudios sociológicos : <http://estudiosociologicos.org/portal/encuentros-expresivos-creativos/>
- Scribano, A. O. (2012). *Teorías Sociales del Sur: una mirada post-independentista*. Buenos Aires: Estudios sociológicos Editora.
- Skljar, C. (2003). *ALTERIDADES Y PEDAGOGÍAS. O... ¿Y SI EL OTRO NO ESTUVIERA AHÍ?* Buenos Aires : Rev_79 .
- Skljar, C. (2017). *Pedagogías de la Diferencia*. Barcelona: Grao.
- Solano, A. J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Electrónica Educare vol. 19*, 117 - 129.
- Tadeu da Silva, T. (2013). Descolonizar el Currículo: Estrategias para una Pedagogía Crítica. *Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, 1 - 9.
- Tonucci, F. (2013). *Con ojos de maestro*. Buenos Aires: Losada.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Torres, S. J. (19 de octubre de 2016). *Jurjo Torres* . Obtenido de Jurjo Torres: <https://jurjotorres.com/?p=5127>
- Torres, S. J. (11, 12, 13 y 14 de octubre de 2016) Justicia curricular Una perspectiva desde España. *Vimeo*, Video conferencia. (I. d. México, Editor, I. d. México, Productor, & Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad nacional Autónoma de México) Recuperado el 15 de octubre de 2019, de Vimeo: <https://vimeo.com/186427804>
- UNESCO. (2005). *Educación en la diversidad* . Mercosur: UNESCO.

-
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación. *La Educación Inclusiva: el Camino hacia el futuro* (pág. 22). Ginebra : Organización de las Naciones Unidas para la Educación la ciencia y la cultura.
- Vargas-Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Rev. Cient. Gen. José*, 199 - 222.
- Vautista, J. (Dirección). (2012). *La educación prohibida* [Película]. Argentina. Recuperado el 2 de octubre de 2018, de <http://www.educacionprohibida.org.ar>
- Villegas, O. M., Simón, R. C., & Echeita, S. G. (2014). Simón Rueda, “La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena”. *Revista Española de Discapacidad*, 2, 63-82.
- Waldman M., G. (2011). Identidades y extranjerías. Divagaciones a partir de Zygmunt Bauman. *Andamios* , 49 - 70.