



Maestros y Maestras  
que Inspiran  
IDEP

# Educación inclusiva

## Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI

### Autores y Autoras

Dylan Poveda Vargas; Ana Fabiola Cifuentes Gaitán;  
Doris Yolanda Rodríguez Castro; Adolfo Eleazar Rojas Pacheco;  
María Margarita Gutiérrez Rueda; Carmen Rosa González Mongua;  
Karen Lissette Ortiz Yustres; Sara Helena Márquez García;  
Martha Lucía Gaitán Quiroga; Sonia Yaquelin Rodríguez;  
Alexander Rubio Álvarez





**Maestros y Maestras  
que Inspiran  
IDEP**

# Educación inclusiva

## Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI

### ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN

#### Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Dylan Poveda Vargas; Ana Fabiola Cifuentes Gaitán; Doris Yolanda Rodríguez Castro;  
Adolfo Eleazar Rojas Pacheco; María Margarita Gutiérrez Rueda; Carmen Rosa González Mongua;  
Karen Lissette Ortiz Yustres; Sara Helena Márquez García; Martha Lucía Gaitán Quiroga;  
Sonia Yaquelin Rodríguez; Alexander Rubio Álvarez.

#### ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

#### SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

#### © IDEP

Director General Alexander Rubio Álvarez  
Subdirector Académico(e) Mary Simpson Vargas  
Asesores de Dirección Oscar Alexander Ballén Cifuentes  
Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez  
Ruth Amanda Cortés Salcedo  
Diana María Prada Romero

Coordinación editorial  
Equipo de implementación del programa  
Líder general de implementación Luis Alejandro Baquero Garzón  
Asesora académica y pedagógica Nancy Palacios Mena  
Líder de sistematización Luz Adriana Gamboa Fajardo  
Líder de conexión Juan Guillermo Londoño

Edición, corrección de estilo,  
diseño y diagramación Taller de Edición Rocca SAS

Publicación resultado del programa “Maestros y Maestras que Inspiran”, una apuesta para la educación del siglo XXI, adelantada desde la línea de Educación inclusiva, por los autores de este texto, con el acompañamiento del siguiente equipo:

Mentor (a)  
Asistente de línea Valeria Jiménez Ruiz

ISBN digital 978-628-7535-06-0

Primera edición, 2022

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores.

Las opiniones son responsabilidad de los autores.

#### Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida calle 26 No. 69D-91, oficinas 805 y 806, Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife.  
Teléfono +57 (601) 263 0603 - Teléfono móvil +57 (314) 488 9979.

[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) - [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)

# **Educación inclusiva**

## Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI

### **Autores y autoras**

Dylan Poveda Vargas; Ana Fabiola Cifuentes Gaitán;  
Doris Yolanda Rodríguez Castro; Adolfo Eleazar Rojas Pacheco;  
María Margarita Gutiérrez Rueda; Carmen Rosa González Mongua;  
Karen Lissette Ortiz Yustres; Sara Helena Márquez García;  
Martha Lucía Gaitán Quiroga; Sonia Yaquelin Rodríguez;  
Alexander Rubio Álvarez

# Contenido

<b>Prólogo</b>	7
ALEXANDER RUBIO ÁLVAREZ	
<b>Introducción</b>	9
<b>Enseñar todo a todos, una práctica didáctica que va más allá de la teoría</b>	11
DYLAN POVEDA VARGAS	
<b>Camiscreando: una experiencia tecno mediada, de todo para todos</b>	25
ANA FABIOLA CIFUENTES GAITÁN DORIS YOLANDA RODRÍGUEZ CASTRO	
<b>La inclusión social sin escuela, la educación inclusiva sin realidad social - “en el mismo mar, pero en diferente navío”</b>	41
ADOLFO ELEAZAR ROJAS PACHECO	
<b>Educación inclusiva: un camino posible desde otra lengua</b>	55
MARÍA MARGARITA GUTIÉRREZ RUEDA	
<b>La interacción verbal, una opción para potenciar la población diversa</b>	67
CARMEN ROSA GONZÁLEZ MONGUA	
<b>Voces del desarraigo. Hacia una comprensión de la migración venezolana en el Colegio Nueva Constitución</b>	81
KAREN LISSETTE ORTIZ YUSTRES	

<b>El líder sordo, por una participación activa</b>	95
SARA HELENA MÁRQUEZ GARCÍA	
<b>EDURBE en-Seña, Bogotá incluye</b>	107
MARTHA LUCÍA GAITÁN QUIROGA	
<b>La diversidad: un desafío y oportunidad para valorar y respetar al otro</b>	119
SONIA YAQUELÍN RODRÍGUEZ	



# Prólogo

“Maestros y Maestras que Inspiran”, qué maravilloso saber que esta colección de libros de cada una de las once líneas que conforman este programa, son fruto de su bella labor como docentes de la educación pública en los cientos de colegios que se encuentran ubicados en las veinte localidades de Bogotá. Gracias por aceptar la invitación a escribir y compartir sus experiencias para que puedan incentivar a otros maestros y maestras. La palabra poderosa que se convierte en un mantra es “inspirar”, que significa tocar el alma con acciones, gestos y formas de ver el mundo, presente en cada acto que se hace en el día a día.

Gracias por su tiempo dedicado al proyecto, por sus horas de descanso invertidas en seguir aprendiendo y compartiendo con los demás. Gracias por sus desvelos, por el esfuerzo que representa dar un poco más en medio de una pandemia, de la alternancia y de un proceso de adaptación a una nueva realidad.

Gracias, querido equipo IDEP, maestros y maestras mentores y a cada una y cada uno de ustedes, quienes ahora son autoras y autores que le aportan al conocimiento desde la pedagogía y la didáctica en estos libros.

Que sus textos nos llenen de motivación para todos los que somos docentes, con una perspectiva de iluminar caminos distintos llenos de posibilidades para los niños, niñas y jóvenes de la ciudad.

Estamos gestando este nuevo movimiento pedagógico desde las tres íes que les propongo, la inspiración, la investigación y la innovación.

*Vittae, pranha* y *ki*, es decir, energía vital presente para todo lo que hagamos. Mi abrazo desde el alma para todos y todas ustedes.

Gracias.

Alexander Rubio Álvarez  
Docente, Director del IDEP



# Introducción

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, consciente de la necesidad de generar una apuesta de formación de docentes acorde a las buenas prácticas de política educativa y necesidad de visibilizar la labor maravillosa de los docentes del distrito, crea “Maestros y Maestras que Inspiran”.

Es un programa de acompañamiento a docentes en ejercicio, cuyo objetivo principal es potenciar las habilidades y competencias para la enseñanza y el desarrollo pedagógico a partir de la investigación, inspiración e innovación pedagógica de los maestros del distrito. En el presente libro se compilan los textos de maestros inspiradores, que reflexionan sobre su práctica pedagógica y han promovido acciones de investigación e innovación para la transformación educativa en sus contextos escolares desde la línea de Educación inclusiva. Los textos vienen anteceditos por un capítulo introductorio a cargo de la o el mentor. Agradecimientos a cada uno de los maestros y maestras del programa “Maestros y Maestras que Inspiran”. Gracias por seguir inspirando con su ejemplo.



# Enseñar todo a todos, una práctica didáctica que va más allá de la teoría

Dylan Poveda Vargas<sup>1</sup>

*Nuestra pregunta es por la enseñanza y el aprendizaje de todos fundamentados en las prácticas pedagógicas escolares.*

Desde la edad antigua hasta la época contemporánea la escuela ha tenido numerosos cambios, hasta llegar a los objetivos y propósitos que se contemplan para la educación de las personas que pueden acceder a ella; en su mayoría, menores de edad. En el recuento histórico que presenta Salas (2012), se ve cómo la educación estuvo limitada por la estratificación social, las condiciones sociales y en ocasiones, por las condiciones físicas de las personas; posteriormente, en la época moderna –luego del siglo XIX– se evidencia una apertura de la educación sin distinción de clases, o por lo menos es lo que se comienza a promover con el advenimiento de modelos educativos, económicos y de organización política que actualmente se dan en diferentes países.

Una pregunta importante para que se plantee, querido lector, es si, ¿verdaderamente hemos roto las barreras de la educación? Desde hace setenta y tres años está consignado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que “toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental” (Art. 26, resolución 217 de 1948). Sin embargo, la educación inclusiva ha sido un tema que todos consideran importante, pero que muy pocos se han dado a la tarea de pensarlo, solamente hasta 2017 en Colombia se emite el Decreto 1421, con el que se “reglamenta” la educación inclusiva.

---

<sup>1</sup> Docente invitado a apoyar el proceso de fortalecimiento de la Línea Educación inclusiva, vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio San Pedro Claver IED. Contacto: [dylan.poveda252@educacionbogota.edu.co](mailto:dylan.poveda252@educacionbogota.edu.co)

A pesar de que en la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación reposaba (y reposa) el acceso a la educación para todos los ciudadanos, hubo que hacerse un decreto especial para reglamentar un acceso que debería expresarse de forma natural, como se menciona “toda persona tiene derecho”.

Así pues, se descarga una responsabilidad enorme sobre los docentes del país, pues el Ministerio de Educación no se había dado a la tarea de educar a los maestros en estrategias para orientar el proceso de un estudiante con necesidades educativas especiales, y en este aspecto no se hace referencia a la “población con discapacidad” como se menciona en el Decreto 1421, sino a todas las personas, pues todos estamos en un estado de diversidad: contextual, físico, cognitivo y emocional. Hecha esta precisión, cuando se da un vistazo a los programas de formación de las universidades que tienen a cargo la formación de docentes, se encuentra que el currículo carece de espacios de formación continua en este campo tan importante para la educación, pues en los mejores escenarios hay dos asignaturas relacionadas con “necesidades educativas especiales”; para completar, existen otras universidades que aún no contemplan en sus planes de estudio estos espacios.

Así que las maestras y los maestros han hecho su formación empírica, haciendo transposición didáctica de muchos de sus saberes, y adecuando pedagógicamente una multiplicidad de recursos para seguir rompiendo estas barreras de la educación y es allí donde “vale la pena, valen los riesgos y vale la vida” (Neruda, 1959, p. 45). Vale la vida del educador, siendo él mismo, por la educación de todos y toma sentido, que el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), promueva el programa “Maestros y Maestras que Inspiran” en su versión 2021, donde se resaltan esas experiencias pedagógicas de estas maestras y maestros que en su formación han construido diferentes iniciativas, donde no se cree que haya nadie por incluir, sino que se configuran ambientes de aprendizaje teniendo en cuenta que todos los seres humanos somos diversos.

De este modo, toma sentido “enseñar todo a todos”, siendo uno de los grandes principios de la *Didáctica magna* (Comenio, 1922) y un siglo después, sigue siendo tan vigente como desde su propuesta inicial, pues es el reto que se ve reflejado en cada una de las iniciativas que desarrollan las maestras y los maestros inspiradores de la línea en Educación inclusiva del IDEP. Cada propuesta que se va desarrollar en el libro concibe una perspectiva integral de la enseñanza y el aprendizaje, no solo por el

desarrollo lúdico, innovador o llamativo de las propuestas, sino por las reflexiones epistémicas y epistemológicas que convergen en cada una de las iniciativas que se han sistematizado, contemplando una perspectiva diversa de los escenarios educativos, comprendidos también como ambientes de aprendizaje, desde la perspectiva de Bravo-Osorio, et al. (2018).

De esta manera, el presente capítulo tiene como propósito presentar la reflexión didáctica, pedagógica y epistemológica de las nueve propuestas que se sistematizaron en el programa “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021, resaltando el impacto de sus proyectos en el escenario educativo, comprendiendo la diversidad, más allá de la teoría y entendiendo que no es un tópico estático que debe ser tratado por expertos en inclusión, sino que por el contrario, en el momento en que se comprende como un requerimiento de la configuración de los ambientes de aprendizaje, es capaz de involucrar diferentes “contextos semióticos, estéticos y comunicativos” (Calderón, 2014, p. 20) y esto conduce hacia unas prácticas que llenen de vitalidad la experiencia educativa de la escuela.

## **Consideraciones epistemológicas**

Es importante comenzar por posicionar la heterogeneidad temática que se propuso en la línea de inclusión, pues además de las investigaciones que atienden a estrategias que se han gestado para el trabajo en el aula con personas sordas, personas ciegas y personas con síndrome de Down, se propone un campo temático más amplio en el que se puede hablar de inclusión, reconociendo que hay otros escenarios, como la población migrante nacional e internacional, y la inclusión de la familia en el proceso escolar de sus hijos.

## **Inclusión**

Desde la primera vez que se evoca la inclusión en la línea de investigación, se comienza a hablar de los retos que subyacen en los escenarios reales, donde más allá de las políticas públicas y los decretos de actualización, hay una serie de actores que interpretan la normatividad y la comienzan a tejer con sus estrategias pedagógicas; es ver la aplicación de la transposición didáctica del tópico, como lo plantea Chevallard (1985), cuando el maestro es capaz de tomar “un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza” (p. 39). Esta misma actividad es la que

cada uno de los maestros lleva a cabo con cada actualización del sistema o con cada nuevo reto que llega al aula.

De esta manera se comienzan a vincular no solo las prácticas, sino la vida de muchos maestros con la búsqueda constante de alternativas que sigan abriendo senderos o proponiendo rutas para garantizar el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, al ligar la discusión sobre la inclusión con la regularización de la población con discapacidad se tienen en cuenta no solo pedagógicas de los docentes, sino sobre todo los mandatos del Decreto 1421, este último como uno de los documentos al que los maestros recurren para comenzar a buscar alternativas de enseñanza y aprendizaje con la población que mal se ha llamado con necesidades educativas especiales, pues como se ha venido discutiendo, toda persona posee unas necesidades educativas que se consideran especiales para cada uno, partiendo desde una perspectiva heterogénea en la que se estima que todos aprendemos de diferentes formas.

Sin embargo, también se ha posicionado la importancia de reconocer políticamente que la persona posee un estado de discapacidad, pues si se da un tratamiento tan implícito a cada uno de estos casos hay una serie de rutas y derechos que se pierden al no contemplar al estudiante en condición de discapacidad. Si se retoma la postura de Moliner (2014), la inclusión es “el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje” (p. 10); e interpretado a la realidad de los docentes, sería el ajuste de estrategias, de preparación, ejecución y evaluación.

Se pensaría que no es necesario hacer la salvedad de este tipo de situaciones, o posicionar la inclusión desde una perspectiva teórica para que se entienda el fin de esta. No obstante, dentro del análisis etnográfico que se hacía, se evidenciaba que en muchas de las instituciones cuando se habla de inclusión, pareciera que se hablara de exclusión, pues las alternativas que se toman en ocasiones son una serie de testeos con los estudiantes, sacarlos de clase mientras se orienta al resto del grupo, pasar juguetes para distraer o sencillamente dejar al estudiante en procesos de socialización. En este punto, es crucial entender la importancia de tantas iniciativas del maestro y las maestras inspiradoras, puesto que han propuesto una serie de elementos que permiten reconfigurar el ambiente de aprendizaje, para que los estudiantes no sean tratados fuera del aula “con programas de inclusión”, sino que realmente se aplique la teoría que se promueve sobre la inclusión.

Dada esta discusión, se comienza a posicionar el término de diversidad en la línea de investigación, dado que como lo refiere Ortiz, citado en Ramírez (2015) “el incluir implica el dejar participar y decidir, a otros que no han sido tomados en cuenta” (p. 6), y esas brechas son las que se espera, desde muchos proyectos, comenzar a romper; que ya no se hable de una persona con discapacidad como el otro, como aquel que no se tiene en cuenta, sino que pese a su diversidad física, cognitiva, biológica se tengan en cuenta “los actos variantes” y los “actos invariantes” que enuncian Calderón y Poveda (2020), donde los actos variantes serán las condiciones contextuales, afectivas, cognitivas, biológicas, físicas, y los actos invariantes serán los objetivos de aprendizaje que trace el docente para sus estudiantes; claramente se debe llegar al escenario de las adaptaciones, que es donde se comienza a posicionar la importancia de la diversidad.

## **Escenarios de diversidad**

En diferentes escenarios se ha hablado sobre la importancia de considerar la diversidad como uno de los tópicos o categorías que centralizan toda la discusión teórica que se viene dando en las diferentes propuestas de los inspiradores, pues como se mencionaba en la categoría anterior, en estas investigaciones los docentes no están centrados exclusivamente en el estudiante sordo, en el estudiante ciego o con síndrome de Down, sino que se configura un ambiente de aprendizaje didáctico donde exista realmente la interacción de la triada didáctica, entre el docente, como un orientador del proceso, pero que además tiene la perspicacia de ver como investigador las necesidades de sus estudiantes, no únicamente para hacerlas visibles, sino para proponer rutas de aprendizaje. El estudiante, quien entra en juego con las rutas propuestas, y también con el tópico, que el docente descompone en objetivos de aprendizaje para una adquisición en armonía.

De esta manera, la diversidad se posiciona como el acogimiento de las diferencias que cada persona posee en su mundo de la vida. Si se observa el panorama mundial, es lo que se reconoce desde la Declaración Mundial de Educación para Todos (Declaración de Jomtien), donde la educación debe,

(...) acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños

de poblaciones remotas o nómadas, niños de memorias lingüísticas, étnicas o culturales y niños de zonas desfavorecidas o marginadas (UNESCO, 1994, p. 6).

Se evidencia claramente que la inclusión se queda corta al sugerir una política especial segmentada cuando la educación que se propone es integrada, y en un escenario en el que todos los actores tienen una condición de diversidad que no debe estar asociada únicamente a la discapacidad; por el contrario, debe reconocerse la unicidad de cada uno de los actores educativos.

En síntesis, desde la línea de inclusión del programa “Maestros y Maestras que Inspiran” en su versión número dos, no se considera la diversidad como parte de las minorías, de los otros o de los olvidados, sino que se posiciona la diversidad como algo inherente al ser humano, que hace parte de la vida de cada persona y las condiciones, físicas, biológicas, emocionales, sociales, afectivas y demás factores internos o externos que tengan incidencia en el ser humano; luego de varias discusiones y análisis se comprende que cada ser humano configura su mundo de una forma heterogénea, e intentar situarlo en un escenario común no sería más que un acto de homogenización unilateral por parte de la escuela.

## **Avances y desafíos de la línea de investigación**

Para comenzar es importante situar el escenario de participación en el que se desarrolló la línea de investigación, con cerca de nueve investigaciones diferentes y en promedio cinco meses de trabajo continuo. Uno de los grandes avances fue la consolidación de una comunidad de práctica, pues más allá de ser diez investigadores apasionados por cada una de las apuestas pedagógicas y didácticas que se están desarrollando en las instituciones, se logró consolidar una comunidad de práctica que, según Wenger (2001), “no es meramente una comunidad de interés (...) Los miembros de una comunidad de práctica desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de manejar problemas recurrentes –en una práctica breve y compartida–” (p. 4). De este modo, en ese tipo de escenarios se movilizó la línea, en la construcción de experiencias, en la movilización de recuerdos, posicionamiento de emociones y construcciones de sentido colectivo.

Allí se posiciona la línea de investigación, como una comunidad de práctica motivada por la inclusión educativa como punto de partida, y a partir de ello promueve espacios de actualización, socialización, cuestionamiento,

divulgación del conocimiento, y sobre todo de experiencias colectivas que fueron aportando diferentes posiciones, teóricas y prácticas, frente a la situación de la escuela actual; este es el momento de dejar de mencionar qué no se está haciendo, o qué no se puede hacer en el aula, pues cada uno de estos maestros inspiradores, pone en evidencia, ¿qué se puede hacer en el aula?, ¿cómo se puede hacer? Y se comprende que más allá de un recetario, es una de las tantas semillas plantada en un campo de múltiples posibilidades pedagógicas.

Sin lugar a dudas, hay muchos desafíos logísticos que debe enfrentar un investigador para poder proyectar, aplicar, evaluar, sistematizar y continuar, sobre todo, con su propuesta; sin embargo, haciendo una reflexión más profunda acerca de los desafíos que tiene la línea en inclusión, podría hablarse del carácter interdisciplinar que falta por consolidarse en las propuestas, que otros maestros se sumen a estas apuestas pedagógicas tan sorprendentes que se están llevando a cabo.

Podría comenzar el lector por cuestionarse, ¿qué es interdisciplinariedad? Y, ¿qué exigencias preestablece para la configuración de los ambientes de aprendizaje? En primer lugar, es importante retomar la discusión que sugiere Ander-Egg (1994) frente al término interdisciplinariedad: en su uso común ha perdido su virtud semántica, y entonces cualquier acción que involucre la participación de dos áreas o más, es llamada interdisciplinar. De ahí, que, en las salidas pedagógicas cada docente contribuye con su mejor “arsenal de tortura”, para armar una colcha de retazos, que se denomina “guía interdisciplinar” para hacer del paseo una salida pedagógica “que ayuda a fortalecer procesos académicos”.

Ahora bien, frente al término interdisciplinariedad, el autor no va a exponer un texto instructivo para conformar la interdisciplinariedad, pero a partir de argumentos basados en la antonimia, se puede abstraer que la interdisciplinariedad debe construir transformación educativa, y allí es donde se suscita la importancia de involucrar la interdisciplinariedad en cada una de estas propuestas que están transformando la forma de enseñar en las aulas del distrito, o la forma en que estamos visibilizando la inclusión educativa, que no es entonces, el orientador por un lado, la docente de apoyo por otro, los docentes titulares por otro, porque se debe ver el sentido del trabajo conjunto.

No obstante, esta transformación no será la que espera el biólogo del mariposario, observando día a día los capullos de larva, ansiando ver la

mariposa monarca; por el contrario, será una transformación bipartita, en un proceso dialógico entre los estudiantes, las familias, los maestros y los demás actores educativos para hacer la triangulación entre el saber, el contexto y el hacer. Centralizando la optimización de rutas posibles para alcanzar diferentes competencias con los estudiantes, no es “un grupo de profesionales de diferentes campos que trabajan juntos sobre un mismo objeto o sobre un mismo problema” (Ander-Egg, 1994, p. 19), sino es, en cambio, percibir la potencialidad de cada área o profesional para ayudar al estudiante a desarrollar sus habilidades: “se trata del uso de una disciplina (considerada auxiliar), para el tratamiento que se hace desde una determinada ciencia” (Ander-Egg, 1994, p. 30). Es finalmente, sin duda, la planeación de ambientes de aprendizaje didácticos.

Con lo anterior, se busca también una integración curricular; en palabras de Beane (2005), el currículo es “una teoría del diseño que se ocupa por mejorar las posibilidades personales y disciplinarias” (p. 40). Este mismo planteamiento se articula plenamente con la disposición didáctica de los ambientes de aprendizaje, al plantear que estos deben analizar “procesos de aprendizaje, su desarrollo, el funcionamiento de los materiales necesarios, y la validez de las relaciones que propuso el profesor, entre otros” (Calderón, et al., 2016, p. 19). Para lograr ello, es necesario comprender los escenarios variantes e invariantes en la educación; lo variante, las diferentes adaptaciones y lo invariante, la enseñanza para todos.

Finalmente, para cerrar este apartado, se piensa en un diseño de ambientes de aprendizaje que acoge la diversidad, con maestros que interperlan sus prácticas con preguntas como: ¿para qué enseñamos?, ¿cómo enseñamos?, ¿qué enseñamos?, ¿cómo evaluamos ¿para qué evaluamos...? Y en el momento en que intenta resolverlas desde diferentes fuentes, se puede generar praxis y seguir uno de los principios de la *Didáctica magna*, de Comenio: “enseñar todo a todos”, haciendo un llamado a generar transformación por medio de didácticas que brinden herramientas al estudiante para enfrentarse a su contexto de vida; o como sustenta Calderón, et al. (2014), es importante posicionar como base “la creación de situaciones que pongan en práctica la naturaleza semiótica e interactiva del lenguaje, sitúa a las personas en condiciones de aprender, interactuar, y construirse como agentes socioculturales” (p. 132). Creando estas situaciones es cuando evidenciamos que “la lectura, la escritura, la vida no son prácticas, son experiencias” (Larrosa, 2003, p. 1), vinculando a los estudiantes a su proceso educativo.

## Formación de formadores

Resulta oportuno seguir valorando las apuestas que están haciendo los maestros del Distrito Capital con relación a la investigación en inclusión educativa. Posicionar la sistematización de experiencias no solamente ayuda a visibilizar las propuestas educativas que están desarrollando los maestros; también sitúa los discursos académicos de las maestras y maestros, que son quienes vienen estructurando en esta línea la investigación educativa en las aulas. Con relación a los campos de formación de los maestros, es importante seguir la cualificación epistemológica en las categorías asociadas o relacionadas con la inclusión como integración, diversidad, inclusión, discapacidad, didáctica y pedagogía, puesto que los inspiradores mayoritariamente comprenden un *corpus* legal bastante amplio.

La reflexión adicional que debemos conservar como maestros es dejar el miedo, dejar de pensar que las ideas a veces son inferiores porque se desarrollan en un contexto cercano, o fueron propuestas sin un punto de partida teórico; es con programas como este cuando se entiende que muchas veces es asunto de nominación, o de sumergirse en otros escenarios de valoración para comprender que las propuestas que se están elaborando son realmente innovadoras, y en la medida que se constituyen las comunidades de práctica, en períodos más extensos, se puede apoyar a más maestros, a dejar el temor por la escritura, o por una ponencia, y por socializar las experiencias significativas que se pueden dar en las aulas.

## Aportes de la línea y sus experiencias pedagógicas

*Qué pedagogos fuimos cuando no estábamos preocupados por la pedagogía.*

Pennac (1993)

Retomando esta frase, como mentor de la línea en inclusión es oportuno invitar a los lectores a deleitarse con cada una de las experiencias que se verán escritas a lo largo de este libro, en el que, como sugerencia, deben escucharse las voces de los docentes para tener una mejor interpretación de las realidades; es decir, deben dejarse estimular por las incertidumbres que hubo, de los miedos, de los momentos de no saber qué hacer. Y sobre todo, de los momentos en los que lo que parecía una luz se convirtió en una puerta de posibilidades para presentar múltiples estrategias de maestros

inspiradores que piensan en la educación desde el corazón. Saliéndose de los textos académicos y trabajando en la práctica el maestro se forma.

Es importante reconocer el esfuerzo, y sobre todo el aporte pedagógico hecho por cada uno de los maestros relacionados a continuación:

- “Educación inclusiva: un camino posible desde otra lengua”, es una experiencia de investigación en la que la maestra María Margarita Gutiérrez Rueda, de la IED La Felicidad, trabaja desde el bilingüismo diferentes formas de representación semántica, con estudiantes con síndrome de Down y estudiantes que no lo tienen; sin lugar a dudas, es una experiencia con gran innovación no solo para el Distrito, sino para los estudios del lenguaje, dadas las adaptaciones que se deben hacer para la adquisición del habla.
- “Camicreando: una Experiencia Tecnomediada, de Todo Para Todos”, es el proyecto de investigación de las maestras Ana Fabiola Cifuentes Gaitán y Doris Yolanda Rodríguez Castro, del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED, espacio en el que desarrollan un objeto virtual de aprendizaje al que convergen diferentes disciplinas y, en particular, el gusto de los estudiantes. Se trata de un proyecto de innovación que le apuesta a la interacción por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- “Voces del Desarraigo. Hacia una comprensión de la migración venezolana en el Colegio Nueva Constitución”, es la experiencia de investigación de la maestra Karen Lissette Ortiz Yustres, del Colegio Nueva Constitución IED; desde allí reflexiona acerca de la migración nacional e internacional y promueve una propuesta inclusiva a partir de esta realidad social, que se constituye en una necesidad para pensar en el territorio distrital y nacional.
- “La inclusión social sin escuela, la educación inclusiva sin realidad social: en el mismo mar, pero en diferente navío”, es el proyecto del maestro Adolfo Eleazar Rojas Pacheco, del Colegio Nelson Mandela IED. Presenta la importancia de la educación de los padres dentro del proceso de formación de los estudiantes. Es quizá una de las carencias que más se evidencia en los colegios: la ausencia de los padres; en este texto el maestro la analiza y la resuelve de una forma muy interesante.

- “La diversidad en el aula: un desafío y oportunidad para valorar y respetar al otro”, es una experiencia de investigación de la maestra Sonia Yaquelín Rodríguez, del Colegio Chuniza IED. Aquí la maestra configura un ambiente de aprendizaje basado en las emociones y la interacción social, para que los niños comprendan la importancia de la diversidad. Es claramente una apuesta por los retos que implica la educación en la actualidad.
- “La interacción verbal, una opción para potenciar la población diversa”. Esta experiencia de investigación de la maestra Carmen Rosa González Mongua, del Colegio Técnico Cedit Guillermo Cano Isaza IED, promueve la importancia de los actos discursivos orales en contextos de diversidad. Es un espacio de reflexión en el que el maestro valora la voz de sus estudiantes.
- “El líder sordo, por una participación activa”, es la experiencia de investigación de la maestra Sara Helena Márquez García, del Colegio Manuela Beltrán IED. En ella se destaca la importancia del empoderamiento de las personas sordas en diferentes contextos. Un ejercicio sugerente de independencia educativa.
- “EDURBE en-Seña, Bogotá incluye. Ciudad que incluye, manos que hablan-ojos que escuchan”, es un proyecto de investigación de la maestra Martha Lucía Gaitán Quiroga del Colegio Manuela Beltrán IED. Con este proyecto la maestra fomenta el conocimiento y la apropiación de la ciudad por parte de personas sordas; sin duda alguna es un proyecto que propone puentes donde hay tantas brechas.

Las experiencias descritas atrás constituyen el aporte de investigación de la línea en inclusión educativa, en diferentes categorías de análisis que convoca la inclusión educativa desde un marco de reflexión didáctica, y que, fundamentalmente, atiende a la realidad social de nuestro contexto.

Se extienden agradecimientos a la maestra Dora Inés Calderón, al maestro Juan Sebastián Campo Romero, al maestro Gabriel Antonio Lara Guzmán, al maestro Jhon Alexander Díaz Ortégón y la investigadora Valeria Jiménez Ruiz, por su aporte humano e intelectual a los ejercicios de formación y consolidación que se llevaron a cabo en la línea de investigación, donde uno de los propósitos siempre atendió a la construcción continua de tejido humano y experiencias significativas como docentes investigadores.

## Consideraciones finales

Como maestros es importante cuestionarse de forma continua por la educación, por los procesos de innovación, por la relación que pueden tener las políticas públicas con los contextos en los que estamos inmersos; sin embargo, luego de estas experiencias enriquecedoras, existen otros aspectos que se pueden comenzar a valorar como la afectividad, las emociones, y especialmente, la vocación que debe tener el docente para acercarse al aula. En diversas ocasiones, en seminarios, se escucha a maestros con ideas maravillosas, pero que temen escribir porque carecen de algún referente científico, de literatura o referencias bibliográficas para dar fuerza a su escritura cuando algunas de las mejores iniciativas y los proyectos sorprendentes se dan de forma auténtica, en el contexto real del aula de clases, donde muchas veces la teoría es la que queda corta.

La invitación final, es que mientras el lector piensa en cómo “enseñar todo a todos”, se permita viajar entre las letras de los maestros que hace un tiempo vieron en la inclusión su fuente de inspiración, y crearon escenarios donde convergen los contextos de diversidad individuales, para la educación colectiva. Donde lo único “normal” debería ser que no se tenga que exaltar tanto la diversidad, porque desde el comienzo está contemplada como punto de partida básico, porque “el otro” soy yo que escribe, usted que lee y somos todos.

*Enseñar todo a todos, no puede ser un desafío, es un deber de la escuela.*

## Referencias

- Ander-Egg, E. (1994). Reflexionando en torno a la interdisciplinariedad. En *Interdisciplinariedad en educación* (pp. 13-36). Magisterio de La Plata.
- Bravo-Osorio, F., León, O., Castiblanco, A. y Alfonso, G. (2018). *Metodología de diseño de ambientes de aprendizaje accesibles con incorporación de afectividad*. Proyecto ACACIA.
- Beane, J. (2005). En busca de la integración del currículo. En *La integración del currículo* (Cap. 2). Morata.
- Calderón, D., Soler, S., Borja, M., Muñoz, G., Rojas, G. y Medina, G. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para*

*la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Calderón, D., Soler, S., Borja, M., Muñoz, G., Rojas, G. y Medina, G. (2016). *Ambientes de aprendizaje para la formación de profesores que acogen la diversidad y la diferencia.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Comenio, J. (1922). *Didáctica magna.* Editorial Pueblo y Educación.

Chevalard, Y. (1985). *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné.* La Pensée Sauvage.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Fondo de Cultura Económica.

Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva.* Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence=1>

Pennac, D. (1993). *Como una novela.* Editorial Anagrama. [https://merakilibris.files.wordpress.com/2017/11/pennac\\_daniel\\_-\\_como\\_una\\_novela.pdf](https://merakilibris.files.wordpress.com/2017/11/pennac_daniel_-_como_una_novela.pdf)

Ramírez, W. (2015). *Inclusión educativa, una experiencia en el municipio de Jenesano* (Boyacá). [http://cetics.org/uptc/memorias/links/documentos/doc\\_1437446084.pdf](http://cetics.org/uptc/memorias/links/documentos/doc_1437446084.pdf)

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.* UNESCO.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad.* Editorial Paidós.



# Camicreando: una experiencia tecno mediada, de todo para todos

Ana Fabiola Cifuentes Gaitán<sup>1</sup>  
Doris Yolanda Rodríguez Castro<sup>2</sup>

## Introducción

En Bogotá se encuentra ubicado el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, en la séptima localidad. En él se atiende una población de 6.700 estudiantes por lo que la diversidad es un factor predominante en los procesos de enseñanza y aprendizaje: hay niños y niñas de diferentes partes del país, e incluso extranjeros con diferentes costumbres, religiones, estratos, estilos de vida y ritmos de aprendizaje, que han sufrido desplazamiento; desmovilizados, con problemas de drogadicción y con diferentes situaciones socioeconómicas pese a pertenecer al mismo estrato. En consecuencia, se ven contrastes que hacen parte de su individualidad y que en la mayoría de los casos no se tienen en cuenta a la hora de planear una clase.

Al pensar que los grupos que se manejan en la mayoría de las instituciones públicas de la ciudad son de cuarenta o más estudiantes por aula, y que esto responde a la necesidad política de cobertura y obligatoriedad para todos y todas, cabe preguntarse: ¿qué tan incluyente, desde la práctica pedagógica, pueden llegar a ser los docentes e instituciones educativas? ¿Será suficiente, por ejemplo, recibir estudiantes con discapacidad y

---

<sup>1</sup> Magíster en Comunicación Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Preescolar y Básica Primaria, Universidad Iberoamericana. Vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED. Contacto: [ranita1807@ciudadedubosa.com](mailto:ranita1807@ciudadedubosa.com)

<sup>2</sup> Magíster en Comunicación Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Psicóloga social comunitaria, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED. Contacto: [doyo1107@ciudadedubosa.com](mailto:doyo1107@ciudadedubosa.com)

plantear una flexibilización de actividades o currículo? Para responder esto, se debe considerar que algunas de las condiciones de los centros educativos de nuestro país –que en ciudades como Bogotá tienen buena infraestructura en términos de espacio–, se relacionan con que: 1. Los recursos son limitados y en determinados casos monopolizados por un pequeño grupo social; 2. Se cuenta con un alto porcentaje de estudiantes en condiciones de discapacidad muy variadas y sin apoyos pedagógicos; y 3. En otros sectores, como los rurales, es aún más difícil atender a nuestros niños y niñas dando cumplimiento a la ley.

Este recorrido descriptivo nos lleva a centrarnos en nuestro colegio, en donde todas estas diferencias se evidencian. De igual manera, vemos que las familias son cada día más protagonistas en los procesos escolares de aprendizaje de los y las estudiantes al solicitar apoyo para la inclusión, pero también para desarrollar competencias que eleven su nivel educativo en términos de calidad. Esto es, respetar su individualidad, y de la misma forma tener acceso ilimitado a los diferentes procesos de aprendizaje; por ello, se hace necesario establecer ambientes de aprendizaje que hagan posible esta integración de manera conjunta con la comunidad educativa.

Por otra parte, se debe comprender que cada estudiante es un ser único, que siente, piensa y percibe de diferente manera, y nuestro sistema educativo está concebido desde unas características generales estandarizadas de acuerdo con los grados educativos con la propuesta de unos Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), pretendiendo parametrizar hasta dónde es necesario que el y la estudiante desarrollen mínimamente un conocimiento o habilidad para su promoción, como si todos aprendieran de la misma manera y al mismo tiempo.

Lo anterior evidencia que no es suficiente con plantear unos parámetros, sino que se requiere crear mayores oportunidades desde la escuela, para permitir que cada estudiante pueda desarrollar sus destrezas y conocimientos por diferentes medios y a su propio ritmo de aprendizaje. Así mismo, la comunicación entre padres de familia y docentes, es otro aspecto que cobra importancia a la hora de apoyar a los niños y niñas; en este caso, por ser tan grande la institución y tener una cobertura tan alta, el diálogo con sus acudientes en cuestiones académicas y comportamentales se realiza cuando los estudiantes no cumplen con las expectativas del docente a través de citaciones, siendo esto correctivo más que preventivo.

Adicionalmente, es importante mencionar que, como en otros campos diferentes a los educativos, se requiere la interdisciplinariedad para fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, como investigadoras nos preguntamos, ¿cómo ha sido la experiencia de uso y apropiación de la página mediadora del conocimiento “Camicreando”, como herramienta que establezca la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento desde la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes, padres de familia y docentes de primaria en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa?

## **Problematización**

Los avances tecnológicos de los últimos tiempos se han establecido en nuestras vidas; tanto que ya sin ellos nos es difícil continuar desarrollando nuestras cotidianidades. Sin embargo, estos avances nos ha favorecido también en el campo educativo, de tal manera que contar con una diversidad de posibilidades para el uso de esas herramientas y medios tecnológicos ha conducido a que llevemos a cabo aprendizajes indirectos en todos los entornos de la sociedad y en nuestro mismo contexto. Así, la educación no ha sido ajena a toda esta permeabilización tecnológica; de hecho, la tecnología ha contribuido a que se den nuevas y variadas formas de aprender utilizando lo que está en auge. El uso de lo tecnológico hace que el conocimiento se pueda exponer de manera variada ofreciéndonos multiplicidad de herramientas con las que podemos navegar e ir recorriendo caminos que desconocíamos.

El empleo de la tecnología en la educación mediante herramientas pedagógicas tecnomediadas ha demostrado que genera interés por parte de los estudiantes; a la vez se crea una red de conocimiento en la que se involucra a los padres de familia y se construye un entorno donde todos enseñan y aprenden. De igual manera, es evidente que el conocimiento no es exclusivo del profesor; es decir, se desjerarquizan los saberes para que estos también puedan ser apropiados por los estudiantes.

Sin embargo, en línea con lo anterior y a lo largo de nuestra práctica pedagógica docente, se ha evidenciado que uno de los problemas con el uso de herramientas pedagógicas tecnomediadas en educación básica y media, es que por lo general, solamente existen *blogs* de docentes que trabajan una materia en específico, y presentan contenidos de manera estandarizada; no existen páginas que cumplan “múltiples funciones” que involucren la interdisciplinariedad como concepto transversal de sus

contenidos, que tengan en cuenta la diversidad como cimiento en el que se tengan en cuenta diferentes estilos de aprendizaje, y que sean herramientas tecno-pedagógicas que incluyan a toda la comunidad educativa.

Por esta razón, la propuesta que se presentará a continuación pretende responder a esta carencia de diseño e implementación de herramientas TIC que sean diversas e inclusivas en educación básica-media. Esto se lleva a cabo por medio de una herramienta pedagógica tecnomediada, fundamentada en las categorías de interdisciplinariedad, diversidad y juego. De este modo, se buscó la creación de un elemento pedagógico que medie la diversidad, y de esta forma, suplir la falta de recursos educativos con estos componentes: les presentamos entonces a “Camicreando”, una herramienta y estrategia pedagógica tecnomediada para enseñar de todo a todos.

## **Camicreando: una alternativa pedagógica para la diversidad e inclusión**

“Camicreando” es un proyecto de investigación desarrollado en básica primera, centrado en el fortalecimiento de los valores, comunicación asertiva y eficaz en tiempos asincrónicos que convergen de manera interdisciplinar y diversa en lo trabajado en la institución. Se basa en una página Web con su mismo nombre [www.camicreando.jimdo.com](http://www.camicreando.jimdo.com), donde se registra lo realizado en el aula, e incluye las diferentes actividades del proyecto. Ha sido una herramienta interactiva, un medio de comunicación y aprendizaje, y también de exploración hacia el mundo tecnológico, en el cual los estudiantes, profesores y padres de familia encuentran videojuegos, guías, videos, etcétera, que enseñan o afianzan los conceptos expuestos en clase, pero a través de sus personajes favoritos que son creativos y novedosos a la vez.

Así mismo, “Camicreando” es un proyecto que se desarrolla en las aulas, y también se centra en la página Web: como se ha dicho anteriormente, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha mediado por esta vía, siendo este un instrumento de transversalización dentro de la institución y el aula en las diferentes actividades pedagógicas, sirviendo a su vez como medio de comunicación eficiente e instantáneo, donde cualquier miembro de la comunidad o alguna persona externa, pueden ingresar y hacer consultas de manera asincrónica, en cualquier momento y lugar, y desde cualquier dispositivo electrónico con acceso a Internet. Un aspecto a resaltar es que la información consignada se refiere a las temáticas

trabajadas en las diferentes áreas, y el registro se hace cronológicamente para un manejo más sencillo al momento de consultar.

Lo anterior se complementa con los juegos en línea que captan la atención de los estudiantes, constituyéndose en herramientas de fácil manejo para ellos. Además de jugar, se divierten y practican lo aprendido, respetando su propio ritmo de aprendizaje y ofreciendo otras alternativas para el desarrollo de competencias que respondan a los estándares propuestos por el Ministerio de Educación. Por esta razón, “Camicreando” ha incluido la sección “Camijuegos” como otra herramienta de aprendizaje, que ofrece enlaces a diferentes plataformas, puesto que el aprendizaje mediado por juegos interactivos hace que los individuos se sientan motivados para conocer de otra manera algo que se pensaba solo estaba en un lugar y tiempo determinado y, así mismo, permite que cada persona experimente con su propio ritmo. Lo anterior evidencia que gracias a la mediación tecnológica se puede aprender y reaprender de maneras distintas, en las que lo visual y auditivo juegan un papel importante en este proceso de enseñanza-aprendizaje; tal como lo manifiesta Pineda (2019) “Los videojuegos se constituyen como una herramienta motivadora capaz de propiciar dicho descubrimiento en el aula de clase” (p. 12).

Adicionalmente, la tecnología ofrece la oportunidad para acceder al conocimiento, que en este caso está disponible para todas las personas, de tal forma que los estudiantes de primaria no necesitan claves para poder participar de los diferentes enlaces e información que ofrece la página. Reconocemos que persisten algunas limitantes relacionadas con otros factores, como situaciones socioeconómicas, que no permiten contar con que la Internet esté al alcance de todos y todas; no obstante, se trata de que en la escuela los estudiantes cuenten pleno acceso.

Es necesario comprender que la tecnología es parte de la cotidianidad y cumple un papel fundamental en el sector educativo. Por ello, esta experiencia de “Camicreando” sigue avanzando para lograr el concepto de accesibilidad 3.0, como señala Zubillaga del Río, et al. (2013):

El individuo no solamente es el centro del diseño, sino también su artífice, su constructor; nadie mejor que él sabe lo que quiere y necesita, y el objetivo del técnico es diseñar un entorno tecnológico lo suficientemente flexible, amigable y sencillo, como para que cualquiera pueda adaptar una aplicación a sus necesidades, con independencia de cuáles sean y de la competencia tecnológica de la persona (p. 249).

En consecuencia, “Camicreando” es un espacio en el que las maestras crean nuevos ambientes de aprendizaje por iniciativa propia, y como lo afirmó la doctora Calderón (2021), “asumen su rol de sujeto profesor que percibe (siente)-se interesa-aprende-actúa-valora-se afecta con y desde esos ambientes”. Así mismo, el proyecto cumple con las características que los anteriores autores proponen al conceptualizar de la siguiente manera...

Un ambiente de aprendizaje debe entenderse como un espacio en el cual se dan distintas interacciones entre los sujetos: estudiantes, docentes y directivos, y todos los componentes de un sistema de aprendizaje activo, razón por la cual los ambientes de aprendizaje se consideran como un espacio dinámico en el que se mezclan los seres humanos, las acciones pedagógicas de quienes intervienen en la educación, y un conjunto de saberes que son mediadores en la interacción de factores biológicos, físicos y psicosociales en un espacio que puede ser físico o virtual (Fernández, 2015).

Así, aplicado a este caso, participar es más que simplemente ingresar a una página y tomar datos, es proponer contenido, es transformar, es dar voz, sentir, crear y conocer. Precisamente, estas son algunas de las características que se reflejan en esta experiencia pedagógica, y el currículo se hace transversal e interdisciplinar a través de la planeación de las “Camiestaciones”, basadas en cuatro elementos centrales entrelazados de tal manera que no se distinguen la una de la otra. A continuación, y para dar mayor claridad, se expondrán cada una de ellas de forma individual.

Las “Camiestaciones” son estaciones lúdicas de aprendizaje. El prefijo “Cami” fue propuesto por los estudiantes para hacer alusión a una identidad propia como parte del proyecto y son cuatro:

- Camimotivos: en ella se hace énfasis a las emociones, sentimientos y valores que como comunidad educativa se quiere afianzar, busca resaltar la individualidad que enriquece a la colectividad.
- Camiconociendo: pretende incluir conceptos nuevos, habilidades de pensamiento crítico y temáticas del currículo, es permitir compartir y reaprender saberes.
- Camitrazos: principalmente abarca procesos de motricidad fina y gruesa que requieren de mayor coordinación y destreza.

- Camitics: es el reconocimiento de las herramientas de la tecnología, información y comunicación que se utiliza diariamente y en ocasiones no se le da la importancia debida más allá del instrumentalismo.

En estas estrategias de trabajo de las “Camiestaciones”, que son cuatro espacios o momentos en los que se trabajan las diferentes temáticas vistas, y se refuerzan los contenidos en las diferentes áreas, se relacionan lo socioafectivo con el saber y el aprender. En la presencialidad en la escuela se generaban espacios en donde el estudiante rotaba y vivenciaba los cuatro momentos de las “Camiestaciones”, reforzando los contenidos adquiridos de una manera divertida y significativa. De este modo, precisamente el hecho de crear espacios de aprendizaje lúdico por medio de la interacción entre pares, y con material concreto propicia otras formas de aprender en diferentes tiempos y ritmos, lo que respeta el carácter individual y social de los y las estudiantes.

Al llegar la pandemia todos nos tuvimos que ver a través de una pantalla... Sin embargo, el proyecto tomó más relevancia en esos momentos de virtualización y se dio la aplicación de las “Camiestaciones” de forma virtual, logrando una apropiación y usos de las diferentes herramientas que nos ofrece la Web. Se alcanzó una participación numerosa y de gran valor para los estudiantes, pues se ofrecieron espacios diferentes para el desarrollo de emociones y sensaciones desde otra perspectiva: acercarnos aun estando lejos y entrar a los hogares cuando se abren las cámaras; en verdad, una experiencia nueva para todos. Además de esto, el aprendizaje cooperativo y colaborativo se apropian del momento y desarrollan otras habilidades sociales y de pensamiento en los estudiantes.

Otro elemento fundamental del proyecto está en la apropiación y aprovechamiento, al momento de entregar informes académicos, espacio en el que se realiza un taller con padres de familia, pensando en las necesidades de los y las estudiantes con base en las conversaciones con padres y docentes del nivel con el que se esté trabajando. Estos talleres son planeados por las gestoras del proyecto y se replican con los docentes que hacen parte del nivel; se han desarrollado desde hace nueve años en la institución, logrando que los padres de familia tengan herramientas para la crianza y educación de sus hijos en las diferentes edades y etapas de su crecimiento. Al final, los talleres quedan registrados y disponibles para consultarse de nuevo en nuestra página Web por parte de cualquier miembro de la comunidad educativa, así como de visitantes en general.

Cabe resaltar que estos talleres de padres constituyen un elemento pedagógico importante porque contribuyen a la educación de estas familias bajo el principio de corresponsabilidad, pues mediante las actividades se reconoce que ellos son los primeros agentes formadores de los estudiantes y, por ello, tienen un lugar relevante en “Camicreando”.

Ahora bien, el proyecto se ha ido modificando, y su página no solo es alimentada diariamente con los contenidos de clase, sino que su menú va creciendo según las necesidades de la comunidad, y las sugerencias de personas externas que conocen el proceso y aportan ideas para el mejoramiento. Por ejemplo, vincula actividades realizadas dentro del aula, como se mencionó: talleres de padres de familia, las “Camiestaciones” y talleres de formación docente.

La implementación de este proyecto apunta también a trabajar las dificultades de aprendizaje y acceso, teniendo en cuenta los diferentes ritmos en los que los estudiantes aprenden; también pretende potenciar el aprendizaje colaborativo utilizando diferentes medios interactivos que despierten el interés y la motivación por parte de los y las estudiantes, e incluir a los padres de familia. Con respecto a las dificultades de aprendizaje, se evidencian problemas comunicativos y de aceptación, frente a las situaciones pedagógicas de bajo rendimiento académico por parte de los estudiantes. Por ello, podría decirse que es una necesidad abordar las tecnologías digitales para dar respuesta a una sociedad de la información, en la que están inmersos nuestros estudiantes y sus familias, y en la que los docentes, de igual modo, nos vemos involucrados de manera casi imperceptible, siendo ahora una obligación el hacer consciente esta nueva cultura de la cual hacemos parte, y trabajar en pro de los estudiantes mediante lo que es cercano a ellos.

Si queremos brindar una educación de calidad, se deben abordar en forma adecuada todos los recursos que se encuentren a nuestro alcance para hacer de estos “nativos digitales” seres humanos conscientes de su realidad y el compromiso que esto implica; no es suficiente solamente tener los dispositivos para navegar en la red, sino educarnos en el qué y para qué lo hacemos; desde esta perspectiva, la página y el proyecto brindan esta posibilidad de lograr obtener conocimientos colaborativos en el día a día de los estudiantes en su espacio vital, y más en estos momentos de educación desde casa, en el que el aprendizaje se traslada a la virtualización. De este modo, es aquí donde sacamos el máximo provecho para potenciar el proyecto y su herramienta, la página Web, en donde se

visibiliza lo que se trabaja con estudiantes y padres, logrando así incluir a todos los actores que rodean el contexto de los primeros.

En consecuencia, se evidencia la importancia de la escuela en esta transformación como sociedad de la información, tal como lo plantea Barbero (1996):

El concepto de ecosistema comunicativo, sirve para comprender los nuevos retos de la escuela en el contexto de la cibercultura. Una primera dinámica del ‘ecosistema comunicativo’, es la multiplicación y densificación de las tecnologías comunicativas, e informacionales, donde surgen nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras, las cuales se hacen mucho más visibles en los jóvenes; esto a su vez genera en ellos, nuevas formas de percibir los espacios, el tiempo, la velocidad, la lentitud y su propia corporalidad; es decir lo que se presenta entonces son nuevas formas de percibir y sentir el mundo (p. 98).

De igual manera, se manifiesta en los discursos de padres de familia y estudiantes la existencia de nuevas formas de comunicación, expresiones verbales, corporales y artísticas; es por esto que se evidencia cómo hay variadas posibilidades para crear y visibilizar su experiencia desde el uso y apropiación de la página y el proyecto como tal: su saber a través de un texto, una imagen, una canción, videos, en fin, combinar diferentes fuentes compartiendo en ese modelo interactivo de todos a todos. Esto pone de presente lo que hace unos años algunos autores plantearon: “Pero con la aparición de Internet, la interacción en el aprendizaje toma nuevas dimensiones. Puesto que Internet, permite que los estudiantes puedan interactuar de manera sincrónica y asincrónica” (Cabero y Llorente, 2007, p. 97). Y esto, básicamente, es lo que permite “Camicreando”.

## **Evaluación de resultados**

El uso de las tecnologías en la educación ha jugado un papel importante en este proyecto, pues se aprovechan todas las herramientas que transitan en la Web, y que contribuyen al mejoramiento de habilidades y de comprensión de los aprendizajes para el estudiante y para los individuos que los rodean. Por ejemplo, la aplicación de evaluaciones en línea a través del uso de las diferentes plataformas, hace que el estudiante explore y dé cuenta de su aprendizaje de una manera diferente a la utilizada durante años, como lo son la hoja y el lápiz en el aula. Se concibe que la evaluación tenía un tiempo y un lugar, y que no podía salir de las cuatro paredes del salón; sin embargo, desde el proyecto se demuestra que esta evaluación

puede ser flexible y que se puede trasladar a otro lugar, a otro tiempo; y lo más importante, de forma digital en la que el niño logra desarrollar otras habilidades de pensamiento y comportamiento, que la puede presentar desde un niño de primero hasta uno de quinto grado sin dificultad, y que consigue despertar y afianzar diferentes habilidades para él y los sujetos que lo rodean, generando así una red de aprendizaje y de trabajo colaborativo entre maestros, estudiantes, padres y comunidad educativa. Así mismo, desde el proyecto también se consolida la lectura crítica, gracias a planes lectores digitales que involucran la lectura de imágenes, textos y situaciones en formatos diversos e interactivos.

Desde una mirada evaluativa acerca de “Camicreando” –como experiencia mediadora del conocimiento–, conviene subrayar la perspectiva constructiva entre los diferentes actores de la experiencia. El proyecto así ha originado diversas transformaciones en la parte personal de los estudiantes, profesores y padres de familia que participan directamente de él; por ejemplo, los padres ya incluyen en su discurso que “Camicreando es su mano derecha”, y emprenden acciones proactivas pues intervienen, participan, interactúan, cooperan, se expresan y construyen en medio del acto educativo en el que desarrollan nuevos aprendizajes a través de la página Web.

Es importante resaltar, que gracias al uso y apropiación de la página Web, se ha alfabetizado desde sus inicios a los participantes en el concepto de la “ciudadanía digital”; es decir, ha logrado la comprensión de los involucrados en lo que significa su rol en la sociedad de la información, en la que hacen parte de una comunidad que navega en la Internet, como lugar en el que pueden ejercer sus derechos y deberes, expresar sus opiniones de forma libre y con las mismas posibilidad de todos los demás sujetos. Según López (2012), en el caso de la ciudadanía digital el espacio en el que se comparte este tipo de interacción se establece mediante la red.

De igual manera, como comunidad de aprendizaje sabemos, en nuestra calidad de docentes, que “Camicreando” es una herramienta que nos permite desempeñar un rol mediático, en el que el estudiante, padre de familia y docente tienen la posibilidad, como comunidad interactiva, de integrar el aprendizaje a una práctica sociocultural en su diario vivir, por cuanto respeta y acepta las diferencias que hacen parte de este intercambio de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior también da cuenta de cómo las interacciones en el ciberespacio acercan a los estudiantes, padres de familia y docentes gracias a la cooperación, participación, respeto –entre otros valores–, involucrando a cada uno como protagonista de lo que llamamos educación; en el proceso de investigación pasado, con relación a “Camicreando”, surgió una categoría de análisis que hasta el día de hoy sigue cobrando valor: “A un clic de nuestros estudiantes”. Por ello, seguimos creyendo en esta premisa que se amplió además al resto de familia, y forja procesos de inclusión digitales en la comunidad educativa.

De igual manera, este proyecto ha permitido visibilizar y democratizar los saberes con el empleo de nuevas tecnologías, en el que la comunidad educativa se expresa con sus creaciones, discursos, relaciones, etcétera. Consideramos que a los usuarios de la página les permite la construcción de su identidad individual, pero también colectiva, haciéndolos protagonistas de su realidad en razón de su relación con otros, es decir, con la sociedad.

Otro aspecto para evaluar del proyecto es la relación docente-docente. De esta, se puede afirmar que una de las más grandes contribuciones ha sido el potenciamiento de ellas, desde una mirada colaborativa pues en este camino se han unido varios docentes, y cada uno de ellos ha dejado algo para aprender, corregir y proyectar.

Como resultado de esta evaluación de la experiencia, también se resalta cómo cambian las representaciones sociales con respecto a la forma de ver la escuela. La pandemia causada por la COVID-19 ha revelado lo que “Camicreando” venía evidenciando, al plantear que la escuela salía de las cuatro paredes para seguir cumpliendo su función de desjerarquizar el conocimiento, y ubicar a cada persona al mismo nivel, desarrollar un pensamiento crítico frente a la información que recibe o encuentra, ser responsable con su participación en la plataforma, en relación a lo que dice y cómo lo dice, de dónde lo toma, y saber que tiene voz al recordar sus derechos y deberes.

Un aspecto relevante que debemos resaltar de “Camicreando”, y es su carácter incluyente y diverso, como lo dice Guijarro (2011):

La escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada, proporcionando una cultura común a

todos los alumnos, que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales (p. 1).

Es importante señalar que “Camicreando” ha sido reconocido en la institución donde se desarrolla, y que se cuenta con el apoyo de las directivas para poder continuar con su implementación en los diferentes grados; de hecho, su herramienta –la página Web– está disponible para que sea usada por el docente que lo desee. La experiencia sigue presente en las diferentes actividades institucionales, logrando la transversalización de proyectos y áreas. De igual modo, el proyecto se ha destacado en los diferentes eventos internos y externos, es reconocido en otros espacios pedagógicos por pares académicos que ven en él y en sus herramientas grandes potenciales, que contribuyen a la educación y a la formación de ciudadanos digitales.

“Camicreando” ha logrado motivar e inspirar a las gestoras para abordar la educación desde una mirada distinta, apoyadas en lo que brindan la Web y los avances tecnológicos, tratando de estar a la vanguardia de lo actual, atravesando ciertos desafíos del ensayo y el error, pero obteniendo así un aprendizaje experimental y significativo para los actores y participantes de este proyecto, aprendiendo y preparándose día a día.

## **Reflexiones finales**

Esta segunda participación en “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021, nos permitió adentrarnos en nuestro proyecto y en el quehacer docente, que durante diez años llevamos realizando en un proceso de enriquecimiento continuo. Gracias a las mentorías y acompañamiento en esta segunda fase, hemos podido ver el proyecto con otros ojos, y vislumbrar el potencial que se desprende de todo lo que se realiza allí, visibilizando la diversidad e inclusión presentes en él –que quizás antes no veíamos– y que, gracias a esos espacios de formación y de mentorías, nos brindaron oportunidades de descubrir realidades inmersas en el proyecto.

Habría que decir también que el programa de “Maestros y Maestras que Inspiran” fue justamente una inspiración para soñar con seguir creciendo, fue la posibilidad de comprender desde la mirada de un tercero lo que ven en el proyecto y, de esta manera, lograr sacar a flote ideas para mostrarlo de una manera más tangible y vivencial en nuestro contexto educativo.

Hoy podemos constatar que el programa nos dio mayor seguridad para reafirmar el potencial de nuestro proyecto y seguir trabajando en él; ahora, con otro perfil importante, como lo es la consolidación de una comunidad de formación y aprendizaje. Este es un logro más del proyecto, que acompañó su organización y motivó –por medio de los encuentros de conexión– retos e invitaciones. Conviene subrayar que por primera vez sentimos el respaldo de nuestros compañeros en la institución de manera concreta; y más allá de una mera felicitación, esto es un apoyo entre pares docentes, y por ende una fortaleza a la que daremos su debida relevancia.

Debemos mencionar, además, que esto nos genera gran motivación para continuar con nuestro trabajo en el proyecto y potenciar esta red de maestros que, aunque es pequeña, posee un inmenso potencial porque de cada uno de ellos hemos aprendido, así como hemos podido también dejar alguna enseñanza desde el proyecto: todos tienen capacidades y fortalezas que nos aportan y nutren en lo personal y en lo profesional; esto contribuye a un trabajo colaborativo unificado.

Por otro lado, comprendimos que inclusión, diversidad y diferencia no significan lo mismo, y este aprendizaje nos permite abordar otros aspectos relevantes en la educación que habían sido relegados a una pequeña parte de la población educativa, como lo son las personas en condición de discapacidad. Consideramos que, igualmente se otorgó en “Camicreando” nuevamente, como en sus orígenes, un lugar relevante a la afectividad, fruto de los encuentros de formación en los que se compartían experiencias significativas abordadas desde este aspecto. “Camicreando” siempre lo ha tenido presente, pero había pasado a ser un elemento más; sin embargo, ahora retoma la categoría de afectividad como el centro de interés alrededor del cual gravitan los demás.

Terminamos agradeciendo la oportunidad al programa por la aceptación en el mismo, por el equipo de trabajo de la línea de Educación inclusiva entre Dylan Poveda Vargas y Valeria Jiménez Ruiz, seres humanos maravillosos que acompañaron este proceso con inmensa disposición y, lo más importante, quienes vieron en nosotras primero a las personas, y luego al trabajo. Esto es más enriquecedor: que te valoren como ser humano primero que todo, ya que allí está la esencia del paso por este mundo; no los títulos ni los premios, sino lo que aportas y la manera en como tratas a los demás; es decir, poner en práctica lo que en verdad es “ser un buen ser humano”.

Recomendar algo a nuestros colegas de la línea de inclusión es muy difícil; habría que decir que cuando algo te apasiona lo haces con agrado; que cuando lo que haces lo haces, porque te gusta y no porque te lo imponen es lo mejor; y en esta profesión la labor de docente es pura vocación y amor por lo que se hace: mirar con otros ojos aquello y a aquellos que están alrededor de nosotros, logrando ser perceptibles a esos sentires en nuestros estudiantes que son los protagonistas de nuestra labor. De esta manera, hacernos responsables y brindar de nosotros lo mejor, lograr trascender en sus vidas y dejar conocimiento; pero lo más importante, formar seres humanos con valores y sentido social; que lo que quieran hacer lo hagan bien, que aporten y ofrezcan cosas buenas en su entorno, y puedan resignificar todo lo que se aprende en la escuela de manera visible y eficiente.

Queremos invitar a todos los docentes a que sean constantes y perseverantes en sus proyectos, que se fijen metas a corto plazo, que busquen integrar las habilidades y destrezas de sus pares en las instituciones y otros entornos pedagógicos, que busquen siempre capacitarse y escuchar a los demás colegas, pues sus experiencias son significativas y pueden aportar al crecimiento personal y profesional. El escuchar a otros hablar desde el saber pedagógico de sus quehaceres es importante; así se aprende de la práctica. Igualmente, nos atrevemos a invitar a los maestros a aventurarse participando en eventos de formación, como los que brinda el IDEP, esto fortalece la labor docente; así mismo, a ser siempre inclusivos, no porque se tenga una discapacidad, sino porque todos aprendemos o percibimos las cosas de diferentes maneras, y allí se encuentra la esencia de ser docente, aceptando las diferencias y diversidades de sus alumnos y colegas porque todo esto nos nutre como personas y profesionales. Así, como siempre decimos nosotras:

*Siempre hacer las cosas con amor* (Ana Fabiola Cifuentes G.),  
*y Que tu viaje por la vida incluya tu mejor versión, ¡así sabrás  
que valió la pena el recorrido!* (Doris Yolanda Rodríguez C.).

## Referencias

Barbero, J. M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas* (Col), (5). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>

- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), 97-123. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia Madrid, Organismo Internacional. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427207005.pdf>
- Calderón, D. (2021). Ambientes de Aprendizaje Accesibles y con Afectividad (AAAA): un imperativo de una educación para todos y con todos [conferencia]. *IV Formación Específica de la Línea de Educación Inclusiva Maestros que Inspiran 2021, Cómo diseñar para la educación en medio de la diversidad?* Bogotá, Colombia.
- Guijarro, R. (2011). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. RIE. [www.inclusioneducativa.cl](http://www.inclusioneducativa.cl)
- Pineda, G. Y. (2019). *El videojuego educativo como herramienta didáctica para la autorregulación en el aprendizaje*. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/20523/2019Pinedayulina.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Revuelta Domínguez, F. I. y Guerra Antequera, J. (2015). ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (33). <https://revistas.um.es/red/article/view/233161>
- Romero, G. R. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5, 133-149.
- Zubillaga del Río, A. y Pastor, A. (2013). Hacia un nuevo modelo de accesibilidad en las instituciones de educación superior. *Revista Española de Pedagogía*, (255), 245-262. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/05/255-04.pdf>



# La inclusión social sin escuela, la educación inclusiva sin realidad social - “en el mismo mar, pero en diferente navío”

Adolfo Eleazar Rojas Pacheco<sup>1</sup>

## Introducción y contexto

La escuela tradicionalmente tiende a homogeneizar; sin embargo, cuando hace parte de una sociedad pluricultural tiene el reto de responder a la diversidad<sup>2</sup>; para superar dicho reto, desde los años noventa trabaja arduamente para lograr que el sistema educativo se adapte al estudiantado y no viceversa, obteniendo grandes avances. No obstante, ha relegado la inclusión de los padres, madres y cuidadores limitando su participación a cuestiones administrativas (matrículas, entregas de informes, citaciones especializadas de convivencia y compromisos académicos). Crear y aplicar políticas públicas relacionadas con la inclusión solo en el ámbito escolar es negar que los niños, niñas y adolescentes transitan hacia la vida adulta, e ignorar a los primeros educadores y responsables de su sano desarrollo; resulta aún más excluyente la inclusión educativa condicionada a las discapacidades, fenómeno que Ocampo (2021) denomina fraude inconsciente o travestización de la educación inclusiva, en términos de Barrio de la Puente (2009) pseudo-inclusión o inclusión excluyente, haciendo referencia a las acciones emprendidas bajo el discurso de la educación inclusiva que generan nuevos contextos/espacios

---

<sup>1</sup> Psicólogo (UAN), licenciado en Filosofía (USTA), teólogo (PUJ) profesional en Artes Liberales (UR); especialista en Docencia Universitaria (UMNG), magíster en Doctrina Social (UPSA), magíster en Mediación Familiar (UAN), magíster en Educación (UNIANDÉS). Líder del grupo de investigación Inclusión, Diversidad y Justicia Social. Contacto: [adolforojas@reddi.net](mailto:adolforojas@reddi.net)

<sup>2</sup> El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana (CP. Art. 7).

de exclusión. Por ello es pertinente no supraespecializar los procesos de inclusión porque conducen a la segregación, es oportuno que desde la escuela se aborden situaciones de inclusión social de la cual ella misma hace parte. La inclusión social responde a la equidad, impulsa el respeto hacia las diferencias, empodera la diversidad y beneficia a los colectivos vulnerables e invisibilizados sin etiquetarlos reconociendo su aporte a la escuela y a la sociedad (Corporación Colombia Digital, 2012).

El Colegio Nelson Mandela IED, ofrece el servicio de educación a una comunidad multicultural, en razón a que está ubicado geográficamente en un sector de Bogotá que acoge a familias víctimas del conflicto armado expulsadas de diferentes regiones del país. Para el colegio esta diversidad cultural y situación social mayoritariamente ocultada por las familias y los estudiantes, para esquivar la estigmatización y facilitar la socialización, es un desafío pedagógico que requiere atención y acompañamiento más allá del aula, del currículo y de las cátedras especializadas (afrocolombianidad-Ley 70 de 1993, Cátedra de Paz-Ley 1732 de 2014).

El vacío de inclusión social en el ámbito escolar se constata en la instrumentalización del principal estamento responsable de la educación: los padres. Estos no se incorporan a los procesos educativos, la misma escuela obstaculiza el logro de una mejor posición o el goce de un derecho al que se debería tener acceso (Chuaqui, 2016), la escuela sin inclusión social se convierte en agente de exclusión estructural. El liderazgo de los padres es esencial en los procesos educativos e inclusivos, como lo demostró la estrategia “Aprende en Casa” cuyo éxito dependió de su protagonismo. Ante tal problemática se propone como posible solución establecer procesos de *mediación transformativa, psicoeducación parental e inclusión social desde la escuela*; lo anterior en virtud de Pearson y Thoennes (1984), quienes consideran la mediación como un espacio de tiempo y lugar neutral en el que las necesidades de las personas que componen la familia se tienen en cuenta con el objetivo de adquirir compromisos, y alcanzar acuerdos consensuados. El liderazgo de los padres es esencial en estos procesos, pues, como lo plantean Sallés y Ger (2011): “si queremos que los niños y adolescentes crezcan en entornos sanos y adecuados, hay que llevar a cabo acciones destinadas a influenciar positivamente las competencias parentales” (p. 36). Y lo más importante aún, la concepción de la escuela como creadora de procesos y situaciones favorables para el bienestar, en el sentido de la afirmación de Ocampo (2012): “el desarrollo de sociedades justas e igualitarias solo será posible si todas las personas, y no solamente

los que pertenecen a las clases culturales dominantes reciben una educación de similar calidad” (p. 135).

## **Problematización**

Para muchos niños y sus familias la escuela no es el espacio más agradable o de felicidad infinita, aunque algunas IED tengan denominaciones que así lo evoquen, tales como La Concordia, La Amistad, e inclusive La Felicidad. La mayoría de estudiantes víctimas del conflicto armado hacen parte del sistema educativo, coexistiendo con el mayor anonimato posible pues la institucionalidad invisibiliza al sujeto y su situación social, de este modo se camuflan y aparentemente evitan la estigmatización. Sumado a lo anterior, el contexto escolar ha naturalizado el fenómeno de la exclusión estructural de los padres, madres y cuidadores. Estos se han amoldado a la invisibilización institucional y a la instrumentalización pedagógica. Por otra parte, las responsabilidades de los coeducadores superan sus capacidades. Los padres, madres y cuidadores, y especialmente quienes son víctimas del conflicto armado, afrontan exigencias y situaciones escolares relacionadas con sus representados que desbordan sus competencias parentales.

Las familias víctimas del conflicto armado se ven forzadas a cambios inesperados, no exclusivamente en cuestiones territoriales en razón de la seguridad, también se les imponen retos en la dinámica familiar y escolar. El ejercicio de la parentalidad en víctimas del conflicto no es una decisión como lo pueden ser la homoparentalidad y la multiparentalidad. Este tipo de parentalidad no es una aspiración del adulto, sino una situación no deseada; por tanto, es posible que al asumir la representación legal se carezca de ciertas habilidades. Las demandas de los estudiantes víctimas ponen a prueba ciertas destrezas de sus padres o de quienes hacen sus veces. El cuidado y educación de los adolescentes requiere de una importante dosis de comprensión, paciencia, cariño y tolerancia hacia sus actitudes, palabras y comportamientos. La ausencia y/o presencia de ciertas competencias parentales gestiona positiva o negativamente el conflicto intergeneracional.

Con la pretensión de subsanar la problemática de exclusión social estructural naturalizada, y fomentar relaciones satisfactorias con los representantes legales, en correspondencia con Chuaqui (2016), quien refiere que la exclusión se sostiene “por malas condiciones a nivel relacional, al estar deterioradas las relaciones sociales, verse dificultado el contacto social”

(p. 165), se busca provocar procesos de educación inclusiva más allá de la escuela. Se asume que los procesos de inclusión, separando el ámbito escolar del social, es dar la batalla en la escuela y experimentar la derrota en la realidad social.

La posible ausencia de competencias parentales se constata en los bajos resultados académicos de los estudiantes, la no asistencia de los representantes legales a las citaciones del profesorado, los conflictos intergeneracionales, la innecesaria canalización a entidades de protección (amenaza), y la dilación en la entrega de diagnósticos especializados exigidos por los docentes de apoyo, documento que se convierte en *conditio sine qua non* (sin la cual no) se inician los procesos de inclusión educativa. Ante tal fenómeno se explora el significado de las competencias parentales, como gestión de la emergencia y resiliencia parental en el marco de la parentalidad positiva ejercidas por los padres, madres y cuidadores víctimas del conflicto armado los cuales se agrupan en el vocablo representantes legales. Este fenómeno requiere atención y solución, pues sus consecuencias perpetúan las brechas sociales, y obstaculiza el acceso a la formación profesional de las personas vulnerables; la inclusión no garantiza la equidad de calidad ni promueve aprendizajes pertinentes y efectivos para todos, afectando la calidad de vida y el desarrollo sostenible<sup>3</sup>.

Comprender el significado de las competencias parentales, sus debilidades y fortalezas, hace posible el diseño y ejecución de estrategias de psicoeducación encaminadas a desarrollar la formación y apoyo parental situados, y potenciar la inclusión social.

## **Solución pedagógica**

Guardadas las proporciones, las situaciones pedagógicas expresan la realidad del país. La escuela es una micronación con las mismas virtudes y debilidades de la ciudad región. La diversidad exige más que metarrelatos descontextualizados, por ello se articula la práctica pedagógica y la investigación situada. La propuesta “La inclusión social sin escuela, la educación inclusiva sin realidad social”, se encuentra a nivel de escalonamiento, desplegándose en tres ejes, a saber: primero, *mediación transformativa*, la cual pretende gestionar pacífica y positivamente los conflictos escolares y familiares. Segundo, *psicoeducación parental*, este

---

<sup>3</sup> ONU. Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4. (ODS-4).

eje busca potenciar las competencias para el óptimo ejercicio de la parentalidad, fundamental para asegurar el sano desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Tercero, *inclusión social desde la escuela*, se propone valorar la diversidad y robustecer la filosofía institucional como deber de toda la comunidad educativa. Estos ejes permiten el abordaje holístico e integral, fortaleciendo habilidades blandas y el protagonismo de los distintos estamentos.

## **Eje de mediación transformativa**

Folberg y Taylor (1996), la definen como un proceso no terapéutico en el que las partes asistidas por un tercero neutral alcanzan acuerdos. Por su parte, Merino (2013), refiere que este proceso de resolución y manejo del conflicto devuelve a las partes la responsabilidad de tomar sus propias decisiones. Este componente se apropia de la mediación como un instrumento para gestionar positivamente los problemas derivados de conflictos familiares y escolares, pretende favorecer la comunicación entre las partes y crear un espacio de confianza mutua. La mediación minimiza las tensiones, permite conocer las causas y explorar las posibles alternativas de solución, convirtiendo el conflicto en oportunidad para cooperar y no para competir.

El eje de *mediación transformativa* se materializa mediante el programa Mediación Escolar y Familiar (MEF), y busca la reflexión y el desarrollo de habilidades para gestionar positivamente los conflictos de forma pacífica y dialogada; dentro de sus fines están: mejorar la convivencia escolar y familiar, fortalecer la comunicación asertiva, fomentar estrategias para que los padres, madres y cuidadores afronten los conflictos intergeneracionales. La participación en los procesos de mediación es solicitada por iniciativa de una de las partes, en ella se aplican los principios de voluntariedad, imparcialidad, confidencialidad y neutralidad.

## **Eje de psicoeducación parental**

Este eje agencia el apoyo parental, para ello se abordan las competencias parentales desde la parentalidad positiva. Se asume que “apoyar a la familia constituye un instrumento educativo e instrumental importante para luchar contra la pobreza, la exclusión social y educativa (...), así como para prevenir la violencia y potenciar una cultura para la paz” (Cruz Roja Española, s.f., p. 4). Es conveniente determinar la concepción de parentalidad, la cual se comprende desde la perspectiva de Montagna

(2015), quien la entiende como un proceso por el cual se promueve el desarrollo físico, emocional, intelectual y social del niño. Se infiere que este proceso es integral, dado que no es solamente biológico ni únicamente afectivo, sino que involucra el crecimiento de las dimensiones físicas, emocionales, intelectuales y sociales en conquista de la autonomía y la independencia del niño.

En consideración a las características del contexto, se apuesta por los postulados de la parentalidad positiva desde los lineamientos de Daly y Martin (2013), citados por Esteban-Carbonell, et al. (2021) “interesándose sobre las condiciones sociales necesarias para que la función parental respete el interés superior de la infancia” (p. 58). Intervenir a los padres, madres y cuidadores es buscar el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, “somos lo que fuimos en la infancia”: si esta máxima es verdadera, la familia y la escuela tienen gran responsabilidad.

Por su parte, Rodrigo (2010), manifiesta que parentalidad se ejerce “dentro de un espacio ecológico cuya calidad depende de tres tipos de factores: el contexto psicosocial donde vive la familia, las necesidades evolutivo-educativas de los menores y las capacidades de los padres y madres para ejercer la parentalidad positiva” (p. 13). La parentalidad se funda en el acoplamiento entre el contexto, las necesidades y las capacidades, cohesión que requiere el interés de científicos, políticos y familiares, de modo tal que la atracción por el mismo objetivo transforme el contexto y entonces se brinde respuestas adecuadas a las demandas de los niños, niñas y adolescentes; únicamente respondiendo con calidad a sus exigencias tendremos adultos sanos y una sociedad justa, reconciliada y en paz.

El eje de *psicoeducación parental* se efectúa a través del programa Escuela de Padres Mandelistas (EPM), desde el cual se ofrecen espacios a los padres, madres y cuidadores para pensar, reflexionar y actuar en relación a los estudiantes según directrices de la Ley 2025 de 2020. El programa se diseñó a partir de las competencias parentales como gestión de la emergencia y resiliencia parental, en el marco de la parentalidad positiva. Se siguen las recomendaciones del Comité de Ministros de los Estados miembros de la Unión Europea (2006). Como primer objetivo se propone “que los padres tengan suficientes apoyos para cumplir con sus responsabilidades en la educación de sus hijos”, en este sentido, afirma Martín y Rodrigo (2013), que a los padres se les hacen magnas exigencias:

Que transmitan valores que contribuyan a una buena integración y adaptación social de los hijos y las hijas; que cubran adecuadamente las necesidades tanto instrumentales como emocionales; que reconozcan sus capacidades y las estimulen, que supervisen diariamente las actitudes de sus hijos e hijas; que sepan poner normas y límites, pero flexibles según las características de cada hijo o hija (p. 80).

Por lo tanto, es necesario dotar a quienes ejercen funciones parentales, especialmente a quienes las ejercen en contexto de vulnerabilidad, de herramientas materiales, psicológicas, sociales y culturales de modo que se capaciten y den respuesta a las necesidades particulares de sus hijos, y así creen el equilibrio entre los derechos del niño y las competencias parentales.

El segundo objetivo hace referencia a “la eliminación de barreras para el ejercicio positivo de la parentalidad, sea cual sea su origen. La política de empleo, en concreto, debe permitir una mejor conciliación de la vida familiar y laboral”; para Martín y Rodrigo (2013), son muchas las dificultades y los obstáculos que los padres encuentran al cumplir sus tareas, que van desde los horarios laborales, citaciones educativas y demandas de los hijos. Aquí, se recomienda buscar conciliar la vida personal, con la familiar y la laboral.

El tercer objetivo alude a “la promoción de un ejercicio positivo de la parentalidad mediante la concienciación y la adopción de todas las medidas necesarias para hacerlo efectivo”. Esta recomendación invita a los líderes y a los hacedores de políticas públicas a crear y aplicar programas que potencialicen el ejercicio de la parentalidad, mediante el fomento de la educación parental.

## **Eje de inclusión social desde la escuela**

Para hacer frente a las brechas sociales históricas, más allá del exorbitante malestar, la asaz indignación y la simple denuncia, se convoca a gestionar una escuela comprometida con las demandas actuales, especialmente las relacionadas con la justicia social e igualdad real de oportunidades para todos. Para lograr que la educación permita la movilidad socioeconómica ascendente y el bienestar integral (ODS-4), es impostergable que las instituciones educativas generen procesos prácticos para valorar la diversidad al interior de las mismas. Dentro de esta exhortación cabe preguntarse: ¿la escuela hoy es embrión de inclusión social? ¿De qué

manera la homogeneidad reconoce y valora la diversidad? ¿Cómo aplicar el principio antropológico fundamental de la diferencia en las instituciones homogeneizadoras? ¿Cómo armonizar el aprendizaje cooperativo con la etiqueta de los primeros puestos en los informes académicos? Las competencias reflexivas, investigativas e innovadoras del profesorado, hacen posible que las propias prácticas pedagógicas promuevan transformaciones de elementos de educación bancaria que permanecen en la praxis de los modelos pedagógicos contemporáneos. Las nuevas apuestas pedagógicas tienen el reto de implementar estrategias que desarrollen la inclusión social desde la escuela; este desafío requiere sinergia entre estudiantado, profesorado, comunidad, redes de apoyo, padres, madres y cuidadores; las acciones y proyectos aislados e intracurriculares no permean el sentido de la verdadera inclusión. La escuela con realidad social inclusiva es desafío de todos.

El Eje de inclusión social desde la escuela asume que la educación inclusiva construye una poderosa revolución cultural (Ocampo, 2021). Este eje se concretiza mediante el programa Convivencia Escolar (CE), específicamente en el sub-eje *ubuntu* terapaz, el cual pretende fortalecer la filosofía *ubuntu* en nuestra comunidad educativa y su entorno, consiste en la construcción colectiva de espacios para fortalecer procesos de reconciliación, reconocimiento de la diversidad y construcción de una sociedad justa, inclusiva y pacífica mediante talleres formativos, ejercicios artísticos y lúdicos recreativos. *Ubuntu* terapaz se propone empoderar a los miembros de la comunidad educativa para ser auténticos protagonistas de la propia historia, agentes activos en la educación integral; se propone hacer de la comunidad mandelista sujetos críticos de las situaciones personales, familiares y sociales, con capacidad de reconocer y transformar los distintos fenómenos que afectan la dignidad humana; de modo concreto la exclusión, las tensiones, los conflictos, la competencia, el individualismo y la desesperanza.

Este eje comprende la escuela como creadora de procesos y situaciones favorables para el bienestar, por ello tiene la finalidad de transformar el fenómeno de exclusión naturalizada mediante líneas de acción denominadas las 3P (P1: Personal, P2: Promoción, P3: Prevención) que en su conjunto pretenden reformar las relaciones de poder, la participación ciudadana y potenciar las capacidades socioemocionales.

*Personal*: el individuo, el sujeto político y contextualizado se empodera como protagonista. *Promoción*: desde la psicología positiva se diseñan y

aplican estrategias para impulsar y mejorar la calidad de vida (educación socioemocional, alimentación y actividad física saludable, hábitos de estudio, resolución pacífica de conflictos, cuidado de lo público, cultural vial, parentalidad positiva, conciencia ecológica, elección de carrera, competencias blandas). *Prevención*: la comunidad educativa y su entorno presentan situaciones de riesgo psicosocial, por ello se busca prevenir y mitigar situaciones de maternidad y paternidad temprana, consumo de sustancias psicoactivas, conductas suicidas, deserción escolar, bajo rendimiento académico, acoso escolar, soledad adolescente, mal uso de las pantallas (nomofobia), ciberacoso, violencia intrafamiliar y siniestros viales, entre otros. Más que resolver problemas se trabaja en equipo para prevenirlos.

## Metodología

El estudio indagó las competencias parentales enmarcadas en una investigación de tipo cualitativo, de enfoque descriptivo, según postulados del paradigma histórico hermenéutico, de tradición fenomenológica y de diseño narrativo. Los diseños narrativos “permiten realizar una descripción de los fenómenos (...), la identificación de patrones de conducta que se dan dentro de los acontecimientos (...), así como la comprensión de los mismos” (Rodríguez, et al., 1999, p. 162).

Por su parte, Hernández (2014), sostiene que “los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (p. 487). En el estudio participaron seis adultos elegidos de “forma intencionada de acuerdo con unos criterios establecidos por el investigador” (Rodríguez, et al., 1999, p. 73) tales como desempeñar funciones parentales, ostentar patria potestad o custodia del menor, estar vinculado al Registro Único de Víctimas (RUV), que el representado sea adolescente entre los 14 y 16 años y víctima del conflicto armado inscrito en el RUV.

El proyecto “La inclusión social sin escuela, la educación inclusiva sin realidad social” se estructura en tres fases a saber: 1. Investigación; 2. Diseño e intervención pedagógica; 3. Consolidación. Una vez terminada la fase de investigación se socializaron los resultados con los jefes de área. Luego, se creó un espacio informal de reflexión y autocrítica de la propia práctica pedagógica. En la segunda fase se conformó un equipo

facilitador el cual estructuró y puso en marcha la sistematización de los programas Mediación Escolar y Familiar (MEF), Escuela de Padres Mandelistas (EPM), y Convivencia Escolar (CE), teniendo como criterio integrador la filosofía institucional del *ubuntu*. Esta fase materializa el proyecto, al armonizar la planeación y ejecución de actividades específicas con la formación integral y los contenidos curriculares. Actualmente se encuentra en proceso de seguimiento, evaluación y mejora continua. La tercera y última fase pretende consolidar el proyecto como una experiencia innovadora significativa, en la medida que posibilita la participación de estudiantes, egresados, padres, madres, cuidadores, docentes, directivos y sector productivo.

## **Reflexiones finales**

Generalmente, las investigaciones enmarcadas en programas de formación culminan con la sustentación y posteriormente el grado. En virtud de que el presente estudio se realizó en contexto del ejercicio docente, los resultados de la misma se convirtieron en cimientos para el diseño de estrategias de intervención. La investigación desarrolló la reflexión, y juntas (investigación y reflexión) impulsaron la innovación pedagógica.

La investigación fue individual y la intervención en colectivo; se formó un grupo de docentes facilitadores, quienes conjuntamente desarrollan la apuesta pedagógica desde sus respectivas áreas. La transformación e implementación de proyectos innovadores en la escuela exigen la participación de toda la comunidad. La auténtica educación inclusiva se desarrolla en realidades sociales propias. Pues, aunque estemos en la misma ciudad, en la misma institución educativa, las oportunidades y la calidad de vida no son las mismas; desconocemos las tormentas en las que los otros navegan. La inclusión educativa sin la inclusión social es zarpar en el mismo mar, pero en diferente navío.

La participación en el programa “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021 permite consolidar y visibilizar las experiencias pedagógicas e innovadoras que anónimamente se adelantan en las instituciones educativas. La mentoría, los encuentros de formación, el acompañamiento en la sistematización y la conexión, actualizan y motivan el quehacer docente situado; promoviendo prácticas pedagógicas críticas, con fuerza transformadora de contextos y situaciones alienantes.

Desde la experiencia, sugiero a los colegas docentes repensar el papel de la escuela hoy, esta microsociedad demanda mayor formación en el ser, que en el saber. En tiempos de incertidumbre todos somos vulnerables. La escuela incluyente no adiestra, reconoce, promueve y valora la diversidad; antropológicamente todos somos diferentes, pensar y educar en la uniformidad es patológico. Sin competencias parentales la escuela rema en contravía, el profesorado experimenta agotamiento y el estudiantado no alcanza sus objetivos; la escuela sin la parentalidad positiva, es altamente disfuncional.

## Cierre

La participación en el programa es motivante, proporciona elementos para continuar pensando y repensando la educación inclusiva; la experiencia cualifica mi quehacer pedagógico, potencia mis competencias reflexivas e investigativas. Conocer los proyectos de otros colegas ensancha las perspectivas y la creatividad para transitar hacia prácticas pedagógicas innovadoras. Los colectivos y las redes de profesionales son el mejor laboratorio para identificar e investigar problemas en contexto.

*La diversidad social es la riqueza más grande de una nación,  
su reconocimiento el reto más importante de los ciudadanos,  
su respeto y valoración la misión de la academia.*

Adolfo Rojas

## Referencias

- Barrio de la Puente. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Chuaqui, J., Mally, D. y Parraguez, R. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, (69), 157-188.
- Corporación Colombia Digital. (2012). *Tecnologías de la información para la inclusión social: una apuesta por la diversidad*. <https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/documentos/inclusion.pdf>
- Cruz Roja Española. (s.f.). *Guía de valoración de competencias parentales*. <https://www2.cruzroja.es/documents/5640665/662926586/>

[Guia+Competencias+Parentales\\_web+def.pdf/43a2a443-290a-7c0a-431b-c7336fc44bbe?t=1617004889146](#)

Esteban-Carbonell, E., Carnicero-Hernández, E. y Olmo-Vicén, N. (2021). *Parentalidad positiva: un eje para la intervención social con menores*. Maiatza. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.74.03>

Folberg, J. y Taylor, A. (1996). *Mediación. Resolución de conflictos sin litigio*. Editorial Limusa, S. A.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Martín, J. y Rodrigo, M. (2013). La promoción de la parentalidad positiva. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 18(1), 77-88.

Merino, C. (2013). *La mediación familiar en situaciones asimétricas*. Reus.

Montagna, P. (2015). *Parentalidade*. En Lagrasta Neto, C. y Simao, J. F., *Dicionário de direito de família*. Atlas.

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)

Ocampo, A. (2021). *Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos*. *Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 12(2), 131-141. <https://www.doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>

Ocampo, A. (2012). Mejorar la escuela inclusiva: un desafío de todos. *Revista Educación Inclusiva*, 5(3), 133-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/248/242>

Portillo, M., Leonhardt, P., Mateo, P., Carbonell, A. y Soto, V. (2021). La competencia parental en las etapas de educación infantil y primaria: diseño y validación de un instrumento. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 213-234. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.483491>

Rodrigo, M., Máiquez, M. y Martín, J. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. *Orientaciones para favorecer*

*el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales.* FEMP.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación Cualitativa.* Aljibe.

Sallés, C. y Ger, S. (2011). *Les competències parentals en la família contemporània: descripció, promoció i avaluació.* *Educació Social*, 49, 25-48. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/250177/334762>



# Educación inclusiva: un camino posible desde otra lengua

María Margarita Gutiérrez Rueda<sup>1</sup>

## Introducción

Hablar de educación inclusiva en Colombia es reconocer que se trata de un proceso en constante transformación y que busca, en el caso de Bogotá, enfrentar retos propios según su contexto. Etapas como educación especial, integración, y en la actualidad inclusión educativa son momentos que han generado reflexiones y cambios; es decir, no se puede desconocer que antes de enmarcar la discusión sobre inclusión, hubo fases anteriores de exclusión y segregación que aún parecieran seguir latentes.

De esta manera, prácticas y actitudes segregacionistas aún se evidencian en las aulas por parte de diferentes actores educativos, no sólo los maestros y maestras, sino incluso la propia organización gubernamental pasa por alto escuchar y comprender la experiencia de quienes enseñan y enfrentan los desafíos de la inclusión.

Actualmente, el proceso de inclusión educativa se sitúa en un marco de Educación para Todos, en donde hay un espacio en la escuela para niñas y niños; sin embargo, la gran pregunta sería: ¿es suficiente el acceso a un aula de clase para niños y niñas con discapacidad intelectual? Claramente no, por el contrario, es insuficiente e invita a reflexionar si al hablar de inclusión en las escuelas, las prácticas muestran organizaciones curriculares que distan de las necesidades educativas propias de los estudiantes con discapacidad intelectual, y es que aún permanece en el imaginario

---

<sup>1</sup> Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, magíster en Discapacidad e Inclusión Social, doctoranda en el Doctorado Interinstitucional en Educación. Trabajo desarrollado como aporte a la tesis doctoral. Contacto: [margaritagutierrezrueda@gmail.com](mailto:margaritagutierrezrueda@gmail.com)

que Personas con Discapacidad Intelectual (PCDI) no pueden aprender ciertos campos de formación, y se les aleja completamente de la posibilidad de acercarse a ellos.

Se encuentra en el caso específico del aprendizaje de una segunda lengua (inglés), una posibilidad –para muchos en el mundo actual– que abre puertas en lo académico y lo laboral hacia el futuro, pero que en el caso de niñas y niños con Discapacidad Intelectual –en adelante, DI–, se evidencian pocas experiencias que usen la enseñanza de una lengua extranjera como una estrategia en el aula para acercar a los estudiantes desde sus subjetividades, creando diálogos entre sus experiencias y las experiencias del maestro.

Desde lo anterior, se plantea en la presente experiencia pedagógica el uso de una serie de estrategias que han posibilitado a niñas y niños con DI aprender inglés en un colegio público distrital con modelo educativo bilingüe, en el que las maestras y maestros trabajan en fortalecer año a año la forma en la que enseñan y a su vez, transforman las visiones que sobre la discapacidad intelectual aún se tienen.

## **Problematicación**

La inclusión educativa –dentro de sus propuestas– invita a maestros y maestras a crear en el aula estrategias que permitan contrarrestar las múltiples acciones discriminatorias que las niñas, niños y jóvenes con discapacidad intelectual sufren diariamente. El acceso no sólo a un cupo escolar, sino a ser parte activa de la comunidad educativa, a generar espacios donde el desarrollo social, emocional y cognitivo esté presente para todos y todas dentro de la escuela, implica que maestras y maestros hagan del aula espacios de aprendizaje inclusivos, aún más cuando en medio de una pandemia, donde el rostro del otro se nos ha difuminado a través de una pantalla, y nos ha alejado de llegar a reconocer que hay otros y otras que siguen en una lucha constante por el reconocimiento de sus derechos, en este caso, el derecho a la educación.

Ahora bien, es preciso indagar, ¿se reconoce a las personas con discapacidad intelectual como capaces de aprender una lengua extranjera en la escuela? ¿Al hablar de inclusión educativa, aún hay ciertos campos de pensamiento (asignaturas) que estarían vetadas para niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva? No podrían contestarse estas preguntas, sin

identificar un contexto propio donde los estudiantes se desenvuelven, ya que cada escenario elimina o refuerza barreras de participación.

Durante mis inicios como maestra, me enfrenté en ocasiones a instituciones donde el aprendizaje de una lengua extranjera era considerado una utopía para los niños con discapacidad. Por otra parte, encontré la voz de estudiantes con discapacidad y sus familias, reclamando la posibilidad de aprender como todos y todas en la escuela, en un lugar que por sí solo respira INCLUSIÓN; en ocasiones suena redundante nominar la educación como inclusiva cuando claramente esta debe proponer espacios de libertad de aprendizaje/enseñanza. Así pues, continuando con el recorrido experiencial, la Institución Educativa La Felicidad, actual lugar de mi trabajo, se propone dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI): formar ciudadanos críticos bilingües que respeten la diversidad y construyan la felicidad.

Lo anterior, supone un reto en su inicio, que es vincular a niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva en el aprendizaje de inglés. Algunos profesionales médicos suelen recomendar que los niños y niñas con discapacidad intelectual sean educados en un solo idioma para evitar confusiones en el proceso de adquisición de la lengua. Estos planteamientos y recomendaciones están siendo desplazados, pues es constante la presencia de otras lenguas dentro del espacio escolar; es así que los niños se ven obligados a interactuar con las exigencias lingüísticas (Kettmann y Vaughn, 1996).

Dentro de la discapacidad intelectual se encuentra el Síndrome de Down, sobre el que posturas médicas indican que el desarrollo del lenguaje es tardío en estos niños y niñas, debido a la disposición anatómica del aparato fonador; sin embargo Rondal (2001), afirma que los dictámenes que señalaban la enseñanza de una segunda lengua para niños o niñas con “retraso mental” –término usado por el autor– como peligrosa, extenuante y difícil ha sufrido cambios debido a hallazgos anecdóticos que indican que niños con Síndrome de Down, con padres con sordera profunda, han llegado a manejar el lenguaje de signos británico y el inglés oral.

Ahora bien, ¿qué encontramos en la escuela por parte de los niños, niñas y sus familias? En primera medida, se debe reconocer el compromiso de padres, madres y cuidadores que buscan que sus hijos e hijas tengan mejores y mayores oportunidades en medio de una sociedad tan desigual como la nuestra. Además, son las familias las que expresan la necesidad,

no solamente de acceder a la escuela por parte de sus hijos, sino que sean realmente visibles en ella. En el caso de los estudiantes, ellos y ellas expresan un disfrute en la clase de inglés por aprender, y encontrarse desde la diferencia con la posibilidad de que *juntos aprendemos mejor*.

De acuerdo con lo anterior, es necesario crear estrategias de aprendizaje y enseñanza con el fin de contribuir a la consolidación de una educación inclusiva real en las aulas, y fortalecer los aprendizajes en inglés de estudiantes de primaria con discapacidad intelectual en el Colegio La Felicidad, para que encuentren en una segunda lengua la posibilidad de conocer otras culturas, comunicarse, y con esto, poder expresar frente a los otros que tienen mucho por decir y aprender.

Para los maestros y maestras significa entonces repensar la escuela, las formas de enseñar y aprender, pues nos hemos acostumbrado a que hay una única verdad sobre cómo aprender inglés correctamente. Desde la experiencia, se puede señalar que lo más valioso en el aprendizaje de una lengua es el carácter comunicativo; es decir, la existencia de un sujeto que está presto a expresar su pensamiento aun cuando existan dificultades en la organización gramatical.

## **Solución pedagógica**

Siendo la escuela un territorio de aprendizaje continuo y en donde en cada aula se evidencia pluralidad de sentidos, es preciso pensar en prácticas pedagógicas que acerquen a todas y todos al aprendizaje. Es entonces, el aprendizaje del inglés para niños y niñas de primaria con DI una apuesta en esta experiencia.

El contexto donde ocurre una experiencia educativa es tan importante como el saber que allí circula; es decir, se reconoce la escuela como un espacio, pero más allá de ser un espacio físico se encuentra una comunidad y una organización educativa. Desde el concepto de experiencia en Dewey (2004), es importante señalar que este autor critica la escuela tradicional y el sentido que se le da a la experiencia de los alumnos. Para Dewey (2004), la experiencia no está definida por aquello percibido por los sentidos, ni tampoco como “todo aquello que nos sucede” (p. 37), sino que la experiencia “constituye la totalidad de las relaciones entre el individuo y su ambiente” (p. 37). Es entonces la relación continua entre el mundo y el individuo donde hay transformaciones a partir de la misma experiencia, y en donde esta última también se transforma.

De esta manera, el Colegio La Felicidad tiene una propuesta educativa que trabaja por campos de pensamiento, donde se integra la experiencia del individuo con la del mundo. En este caso la institución educativa trabaja por campos y no por asignaturas, se transversalizan los conocimientos y distintos campos se relacionan dialogando con los intereses propios de los estudiantes. Por ejemplo, el campo de English Immersion no abarca exclusivamente el conocimiento de “inglés”, sino la relación con temáticas que están presentes en otros campos; en esta dirección, Scientific and Technological Thinking trabaja el sistema digestivo e English Immersion, además de aportar vocabulario para fortalecer el desarrollo de este contenido, aporta elementos que invitan a los estudiantes a pensar en cómo cuidar su cuerpo, la ingesta de alimentos saludables y la práctica de hábitos saludables; mediante el aprendizaje de inglés se puede fortalecer la comprensión de otros campos.

En esta práctica, año tras año se han sumado más campos a enseñar en inglés, hecho que plantea retos para las maestras y maestros. En el caso puntual de English Immersion, tener un aula de cuarenta estudiantes, algunos de ellos con DI, implica romper estructuras pedagógicas e incluso opiniones médicas que señalaban lo problemático que resultaba hacer uso de una lengua extranjera cuando la materna está en desarrollo. No obstante, la experiencia propia enseña que las ventajas son mayores cuando niños y niñas con DI están aprendiendo inglés.

Autores como Jesús Flórez y Emilio Ruiz (2004) señalan:

La intervención ambiental produce mejoras observables incluso en una discapacidad con una carga genética tan sustancial como es el Síndrome de Down. El tono muscular, el nivel intelectual, la memoria o el lenguaje son campos en los que se han producido avances impensables hace algunos años. En esa línea se ha de seguir, con el convencimiento corroborado por los hechos de que la intervención educativa bien programada y sistemáticamente realizada produce resultados y es eficaz (p. 67).

Es así que ambientes de aprendizaje inclusivos dentro de la escuela, en los que las niñas y niños con DI sientan que son reconocidos, pero, sobre todo, prácticas pedagógicas pensadas para todas y todos, crean nuevas posibilidades y superan percepciones que incluso la ciencia ha tenido que ir reevaluando.

En cuanto a la enseñanza de inglés, existe una preocupación constante por el uso correcto de la gramática y no se puede negar la importancia de manejarla; pero, cuando una persona inicia su expresión verbal, incluso en la lengua materna, se cometen errores gramaticales. No obstante, la comprensión de la lengua está presente, y a la par existe un interés comunicativo que actúa a modo de trampolín para mejorar su uso con la práctica y poder reconocer estructuras cada vez más complejas. Jasone Cenoz y Josu Perales (2000), investigadores en adquisición de segundas lenguas, enfatizan que: “aunque el estudio de la influencia del contexto en el proceso de la adquisición de segundas lenguas es relativamente reciente, está ampliamente aceptado que las variables contextuales pueden afectar ese proceso” (p. 111). Los autores también plantean dos ambientes posibles: ambientes naturales y ambientes formales. En los ambientes formales se presenta una preocupación constante por el uso correcto de las formas gramaticales, mientras que los ambientes naturales se caracterizan por generar espacios donde situaciones cotidianas conducen a los estudiantes responder ante la necesidad de comunicación.

La experiencia pedagógica aquí compartida hace uso de ambientes formales y naturales de enseñanza del inglés, dado que surgen situaciones concretas que buscan provocar el uso de la lengua, y esto a la vez, se presenta como una forma de identificar la gramática y su correcta utilización. Situaciones generadoras de aprendizaje que partan del interés del estudiante y que puedan vincular contenidos provenientes de otros campos de pensamiento, es lo que se pretende en esta propuesta; es decir, la flexibilización curricular centrada en el estudiante y la apertura a que niños y niñas con DI aprendan inglés; por ejemplo: la lectura de un cuento en inglés, que además de permitir reconocer una historia y sus personajes, también ayudaría al campo de comunicación y lectura crítica, creando un momento para poder generar descripciones y uso de estructuras como: *She is a princess, there is a tower, it is a frog*, etcétera.

En cuanto a lo curricular, las niñas y niños con DI comparten en su mayoría el mismo currículo que sus compañeros; observan las temáticas que sus compañeros de clase aprenden, pero se realizan ajustes comprendiendo las necesidades particulares de cada estudiante. Así, en el caso de temáticas en las que el objetivo es aprender el uso de *should* and *shouldn't*, todos los estudiantes inician comprendiendo la diferencia entre hábitos saludables *versus* hábitos no saludables. Poco a poco se va incluyendo mayor vocabulario y uso de estructuras complejas de comunicación para los estudiantes con DI, conforme a los resultados que se evidencian; por lo

tanto, resulta fundamental la evaluación como parte integral del proceso, una que también se ajusta a las necesidades del estudiante con DI que persigue reconocer sus logros y encontrar nuevas rutas de aprendizaje cuando puede evidenciar en el camino que algunas no aportarán un resultado favorable.

En este sentido, se han diseñado formularios de Google Forms flexibilizados para los estudiantes, con el objetivo de que todos y todas presenten una evaluación escrita dentro de la misma temática, pero comprendiendo sus alcances durante el periodo académico.

Continuando con la flexibilización curricular como parte fundamental del proceso de inclusión educativa, esta primero se realiza escuchando el interés de los estudiantes con DI quienes deben ser tenidos en cuenta para seguir la hoja de ruta. Entonces, aquí entra la pregunta: ¿es posible efectuar una flexibilización curricular escuchando a personas con discapacidad? ¡Por supuesto!, esta debería ser la primera función de la escuela; escuchar y atender a lo que niños y niñas nos muestran diariamente, aun cuando creemos o consideramos que no hay claridad; es allí cuando se inicia el proceso de creación conjunta de un plan de trabajo pedagógico, en el que incluso, los padres de familia aportan herramientas fundamentales para una propuesta pedagógica. Ahora, ¿cómo se realiza una flexibilización curricular? Los estudiantes muestran un interés o desconocimiento por ciertas temáticas, y aquí la maestra entra con creatividad a proponer estrategias orientadas a fortalecer elementos como el vocabulario, y al reconocimiento de acciones y comandos en inglés. Se trata de un proceso de escucha y seguimiento constante de los objetivos, que en la marcha se van reevaluando conforme a los avances o dificultades que se presenten en el camino.

Actualmente, en tiempos de pandemia la estrategia se ha fortalecido aún más con el empleo de nuevas formas para presentar la información apoyándose en la tecnología, donde no sólo se están aprendiendo nuevas estructuras, sino que los niños y niñas con DI entrelazan sus conocimientos de inglés con otros campos de pensamiento. Ha sido muy satisfactorio encontrar, de acuerdo con testimonios de padres y madres de familia que visitan zoológicos con sus hijos, que incluso en ambientes donde se está hablando la lengua materna, los niños y niñas con DI prefieren el inglés para expresar situaciones; por ejemplo:

Estudiante: –*Ve turtle* (veo una tortuga). Ella (la tortuga) *is small* (ella es pequeña).

Lo anterior, es una muestra de cómo el aprendizaje de una estructura no necesariamente pasará de manera automática a ser usada de forma gramaticalmente correcta, pero si es usada de manera comunicativa –y ese es el principal objetivo que se plantea esta experiencia pedagógica–, estamos en el camino para que niños y niñas con DI disfruten del aprendizaje del inglés y puedan usarlo en espacios distintos a los académicos.

## **Evaluación de resultados y conclusiones**

En ocasiones se ha pensado el currículo como una forma de seguir únicamente los intereses institucionales, dejando de lado el papel reflexivo de los maestros. A propósito de esto, Liliana Saavedra y Sneider Saavedra (2013) señalan:

(...) no se puede olvidar que el currículo emergió como práctica de diseño y regulación de los centros escolares para hacer efectivo el tránsito de las políticas al aula de clase, lo cual tergiversó el papel del maestro definido por la didáctica como sujeto reflexivo en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta situación relegó al profesorado a una actividad técnica de seguimiento de instrucciones para alcanzar objetivos trazados desde otros intereses sociales y enmarcados en el ámbito institucional (p. 46).

Se confirma con lo anterior que lo vivido en las escuelas no sólo impacta los contenidos, sino el relacionamiento entre los sujetos que los habitan.

Dentro de la organización curricular del campo de English Immersion de la IED La Felicidad, el camino ha dejado grandes aprendizajes, pues al ser un colegio nuevo, esto implicó un diálogo y trabajo colaborativo entre docentes y familias, teniendo en cuenta la experiencia pedagógica para crear una malla curricular que respondiera a los intereses de la comunidad educativa, y a su vez, respondiera a las directrices establecidas desde el Ministerio y la Secretaría de Educación.

Iniciando en el diseño del formato mismo, se gestó la posibilidad de incluir un espacio llamado “Curricular inclusive strategies”, que posteriormente fue cambiado por “Curricular differentiation strategies”, justificado por la necesidad de pensar en estrategias específicas de enseñanza, recursos

y flexibilizaciones que permitieran a los niños, niñas y jóvenes con DI aprender inglés como todos sus compañeros.

En las reuniones de campo fue interesante anotar que en los inicios había confusión sobre el cómo hacerlo, pero a partir del diálogo –producto de experiencias de aula–, los docentes comprendieron que al hablar de estrategias de inclusión no se estaba pensando únicamente en estudiantes con discapacidad, sino que se vincula a todos y todas. En consecuencia, cuando se plantea una actividad flexibilizada para un estudiante en particular, se está pensando en otros y otras que requieren de apoyos visuales, auditivos o de instruccionalidad detallada. Retomar la propuesta del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), permite repensar la forma en la que se organizan los contenidos y la relación con la emoción y la cognición; de acuerdo con Fernández (2018):

Las pautas que ofrece el DUA se desglosan en puntos de control en los que se trabajan estos dos conceptos (cognición y emoción). Estos puntos se han desarrollado con el objetivo de facilitar a los docentes el desarrollo del afecto y de las emociones para que puedan llevar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje a la captación y comprensión de la información que facilitan en clase para, posteriormente, desarrollar las estrategias necesarias para que puedan realizar las tareas que les asignen (p. 256).

En la actualidad otros campos se han ido sumando a la organización curricular considerando las estrategias de inclusión, pues si bien el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), también se vincula, es importante que se impacten los cambios de pensamiento desde su base, pues para crear mayores oportunidades de aprendizaje se debe afectar el currículo mismo poniéndolo en tensión en discusiones sobre la linealidad de las temáticas, preponderancia de lo gramatical o comunicativo, y medición de pruebas, entre otros temas, pero siempre con la mirada puesta en los requerimientos de la comunidad.

Debe indicarse sobre las tensiones que estas no sólo hacen referencia al currículo, sino a la didáctica misma, según Bravo y León (2017), la tensión didáctica alude a las dificultades presentes en la relación contenido-estudiantes y profesores. En la misma línea, las autoras señalan que, “si bien, estas tensiones son dificultades potenciales, tienen igualmente un carácter positivo, pues deben ser concebidas como desafíos de las instituciones educativas que representan una oportunidad de mejorar sus procesos de formación de profesores y los ambientes institucionales” (p. 20). Es

decir que, en la dificultad existe la oportunidad de mejora que además de redundar redundando en cambios sobre el currículo o la didáctica, produce cambios en la experiencia docente y la de aprendizaje de los estudiantes.

De otra parte, cabe señalar que encontrar espacios de conversación entre docentes desde su experiencia parecería una tarea fácil, pero la realidad muestra que los docentes –en tiempos de pandemia– cumplen con arduas jornadas de trabajo que se han incrementado. Ahora bien, las reuniones virtuales han permitido que algunos docentes puedan participar y compartir la experiencia docente que alimenta las estrategias pensadas desde el marco de la educación inclusiva, pero a su vez se plantean algunos retos; el primero centrado en la asistencia a mesas técnicas con el Departamento de Inclusión de la Secretaría de Educación del Distrito, pues es vital que los maestros y maestras que están en el aula compartan lo que viven y desde allí generar rutas de acción a nivel distrital. El segundo, en relación con los espacios de formación y socialización de prácticas pedagógicas entre docentes, pues en el transcurso de la jornada son pocos los espacios que permiten conocer lo que otros y otras docentes realizan al interior de sus aulas y poderlo replicar y/o transformar.

## **Reflexiones finales**

Ser maestra en un contexto de educación pública representa una gran responsabilidad y compromiso social, no sólo por los grandes retos que la escuela por sí misma demanda, sino por el uso y exigencia de mayores recursos al gran proyecto de educación inclusiva.

En relación con la experiencia pedagógica aquí relatada, se puede evidenciar que son muchos y variados los campos de oportunidad de aprendizaje de niños y niñas con DI; pero, sobre todo, son numerosos los campos de acción que se presentan a maestros y maestras para incidir, desde las aulas, en una respuesta más cercana a lo que se denomina educación inclusiva. El propósito de generar estrategias para un aprendizaje de inglés por parte de niños y niñas con discapacidad, se resume en una excusa para entrever el potencial que todos nuestros estudiantes tienen en las aulas.

A lo largo de este escrito se ha compartido una propuesta educativa que ha hecho hincapié en la posibilidad de reconocer que todos/todas podemos aprender realizando los ajustes pertinentes, generando espacios de creación colectiva donde las voces de estudiantes, familias y maestras se escuchen y se transformen en acciones concretas.

Por difícil que parezca, los maestros y maestras hemos logrado crear puentes entre abismos que ni siquiera la política pública ha logrado construir. Esto sucede porque se continúa sin escuchar a los maestros para la generación políticas y su cumplimiento, olvidando que en las aulas de escuelas rurales y urbanas la realidad sobrepasa lo que se espera de la escuela y la comunidad educativa.

Considero primordial poder contar con espacios en los que las diversas experiencias pedagógicas y de vida de maestras y maestros confluyan y tengan la posibilidad de relatarse, como el caso de “Maestros y Maestras que Inspiran”. Este proyecto propuesto por el IDEP, es una estrategia necesaria para una ciudad donde las experiencias educativas abundan, pero en repetidas ocasiones se olvidan en algunas instituciones educativas.

Dentro de la rutina de una maestra el tiempo y los espacios para dialogar con sus pares es limitado; es indispensable reconocerse en experiencias y hallar puntos de encuentro y desencuentro frente a la realidad vivida. Estos espacios tienden a dejarse de lado y se reemplazan por jornadas de diálogo con “expertos”, quienes en su mayoría no se encuentran en el aula y pretenden acercarse a ella desde la teoría, ignorando los retos que la escuela demanda, entre ellos la inclusión.

Maestras como Dora Inés Calderón y el profesor Gabriel Lara, quienes desde sus campos de acción universitarios señalan la gran responsabilidad que debemos asumir en las escuelas como maestros y maestras que transformamos vidas y cambiamos paradigmas, expresan la fuerza que se necesita, desde la formación académica, para encontrar eco en discursos que no desdeñan la experiencia docente en las escuelas y por el contrario rescatan su valía.

En el caso de la línea de Inclusión, a la que pertenece esta experiencia pedagógica, es maravilloso reconocer las prácticas de quienes navegan en un mar de dificultades para poder ofrecer a sus estudiantes una educación más amena, amorosa, justa y equitativa, lo que me invita a renovar fuerzas y seguir confiando que, *aunque parecemos islas sin comunicación, el gran barco llega a su puerto con buenas nuevas.*

*La inclusión educativa es la escuela en sí misma, volvamos a las raíces para comprendernos desde lo diferente y diverso.*

## Referencias

- Bravo, F. y León, O. (2017). *Metodología de diseño de ambientes de aprendizaje accesibles con incorporación de afectividad*. ACACIA Cultiva.
- Cenoz, J. y Perales, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En C. Muñoz. (Ed.). *Segundas lenguas, adquisición en el aula* (pp. 110-125). Ariel.
- Dewey, J. H. (2004). *Educación y experiencia*. (Trad. Luzuriaga, L.). Editorial Biblioteca Nueva.
- Fernández, I. (2018). Diseño universal para el aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 251-266.
- Flórez, J. y Ruiz, E. (2004). *El Síndrome de Down: aspectos biomédicos, psicológicos y educativos*. <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/DISCAPACIDADES/PSIQUICA/SINDROMES%20Y%20APOYOS%20-%20FEAPS%20-%20libro/03%20capitulo02%20Sindrome%20de%20Down.pdf>
- Kettmann, J. y Vaughn, S. (1996). Reciprocal Teaching of Reading Comprehension Strategies for Students with Learning Disabilities Who Use English as a Second Language. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Rondal, J. (2001). Bilingüismo en el retraso mental: nuevas perspectivas. *Revista Logopedia Fonoaudiología*, 21(1), 17-23. [http://apps.elsevier.es/watermark/ctl\\_servlet? f=10&pident\\_articulo=13153085&pident\\_usuario=0&pcontactid=&pident\\_revista=309&ty=107&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=309v21n01a-13153085pdf001.pdf](http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet? f=10&pident_articulo=13153085&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=309&ty=107&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=309v21n01a-13153085pdf001.pdf)
- Saavedra, L. y Saavedra S. (2013). Entre lo deseable y lo realizable: didáctica, currículo y evaluación. En Niño Zafra, L. (Comp.) *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia* (pp. 31-54). Universidad Pedagógica Nacional.

# La interacción verbal, una opción para potenciar la población diversa

Carmen Rosa González Mongua<sup>1</sup>

## Introducción y problematización

Hablar de interacción verbal oral implica reconocer el flujo de intercambio verbal y no verbal que se da entre interlocutores con características diversas, cuyo objetivo es un encuentro común de comunicación. Tradicionalmente, la educación ha tendido a estandarizar sus prácticas, visualizando las diferencias individuales como obstáculos imposibles de superar. Al olvidar que los y las estudiantes son distintos en conocimientos, intereses, estilos cognitivos y afectivos, perpetúa la realización de clases magistrales donde el docente es quien lleva la mayor carga discursiva en el aula; el estudiante que pide o acapara la palabra es a quien se le escucha, mientras que quien no se atreve a solicitarla permanece todo el tiempo callado, excluyendo así, su participación y reconocimiento en el aula.

Para delimitar el problema expuesto, es necesario abordar aspectos teóricos y metodológicos sobre el maestro como profesional de la educación, y la forma como su pensamiento orienta la práctica docente, e implicar los desempeños de los estudiantes en relación con la oralidad en sus interacciones verbales. Esta exploración nace de una revisión de antecedentes teóricos e investigativos, y del contexto de aula de Lengua Castellana con estudiantes de educación básica y media del Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza IED, de la localidad 19 de Ciudad Bolívar

---

<sup>1</sup> Licenciada en Lingüística y Literatura, magíster en Pedagogía de la Lengua Materna. Actualmente se desempeña como docente de Lengua Castellana en el Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza IED, jornada de la mañana. Miembro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, y de la Red Iberoamericana de Oralidad. Contacto: [rgonzalez@educacionbogota.edu.co](mailto:rgonzalez@educacionbogota.edu.co)

en Bogotá D. C. La formulación del problema ha implicado una lectura etnográfica del contexto que tiene en cuenta, en primera instancia, la lectura de documentos políticos, lineamientos curriculares de Lengua Castellana, referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo, junto con un rastreo de estudios cartográficos de tesis de maestría, doctorado y artículos de investigación, el cotejo de las concepciones y prácticas de los docentes, así como los desempeños realizados por los estudiantes.

Por consiguiente, se realizó en esta etapa una recolección y revisión de información a mediante el uso de instrumentos de recolección de datos como diario de campo, encuestas, y observación participante de prácticas de oralidad e interacciones verbales que se ejercían en clases de Español en grado 9º de secundaria. Estas técnicas de recolección permitieron entrever:

*En la clase no se habla, se escucha al docente.*

Un elemento recurrente en las prácticas de oralidad es considerar el aula como un espacio de comunicación, lo que en su momento Bruner (1999) planteó como “foro de la cultura”, o espacio privilegiado de la negociación de la significación. Sin embargo, en las prácticas de aula la comunicación se torna unidireccional y controladora. La voz que se escucha es la del docente, quien desplaza, niega o silencia la participación oral de sus estudiantes, desconociendo así una de las “funciones de la oralidad, la social” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 17), tal como se evidencia en el siguiente *corpus* No. 1, extraído en una observación de una clase de Español:

Docente (D): Saluda a sus estudiantes y les presenta los objetivos de la clase. Les escribe en el tablero: la fecha y el objetivo de la clase: “Leer y disfrutar un poema del autor colombiano Luis Carlos López”.

Estudiante (E): ¡Ay, profe! ¿Por qué no seguimos leyendo el libro: *El caballero de la armadura oxidada*? (Es el libro de lectura del periodo que se lee diariamente).

D: No, hoy vamos a leer un poema, espero que lo disfrute.

D: ¿Ah ver? ¿Qué es poesía?

E: (Dos niños levantan la mano).

D: (Señala con el dedo a uno de ellos). Tú, ¿qué crees que sea poesía?

E: Es como un poema, es algo bonito de decir, tiene rima.

D: Sí, muy bien. ¿Estamos de acuerdo?

E: (En coro): ¡Sí!

D: Ahora hagan silencio y copien: poesía es...

Del anterior *corpus*, se sustrae que las decisiones que se toman en el aula son de carácter unilateral, con actividades aisladas carentes de un proceso de construcción colectiva en su planteamiento y ejecución. En este ejemplo, específicamente, la docente es quien toma la iniciativa sobre la temática, distribuye los turnos de participación, toma las decisiones frente al desarrollo y avance de los procesos; así pues, estas acciones ratifican la monopolización en el uso de la palabra en cabeza del profesor en el aula.

Una interacción verbal oral, de acuerdo con lo que menciona Kerbrat-Orecchioni (1996), citada en Calsamiglia y Tusón (2012), es entendida en su funcionamiento, “como un evento que implica un número de participantes, que gozan todos en principio de los mismos derechos y deberes (la interacción es de tipo simétrico e igualitario)” (p. 20). Sin embargo, en la práctica sigue prevaleciendo una necesidad marcada del docente por controlar los turnos de las intervenciones, guiando implícitamente su direccionalidad y adhiriéndose a una emisión encadenada de preguntas que no contemplan reformulaciones, o algún tipo de reelaboración del discurso por parte de los estudiantes.

Estas interacciones se trasladan al plano asimétrico, o como las define Mailhiot (1971) “redes verticales. Pueden estas ser observadas en grupos de trabajo en los que las relaciones interpersonales están jerarquizadas, y las líneas de autoridad están definidas de forma piramidal: en la cumbre piramidal, está la autoridad suprema” (p. 76). La voz que prevalece es la del docente y el papel del estudiante es el de oír y acatar, generando exclusión para los estudiantes que no siguen los dictámenes y formas de control preponderantes, afectando su interacción y participación democrática y autónoma. Veamos un ejemplo, generado en el *corpus* No. 2:

D: El trabajo en el aula es recitar un poema preferiblemente de un autor colombiano.

E: Y podemos también rapear una canción.

D: ¡Ay no! Eso ustedes traen esas canciones que se aprenden en la calle y están cargadas con palabras obscenas, groseras o repetitivas. Vamos a buscar... a través de un vocabulario elaborado de un autor colombiano... que reciten un poema bonito.

D: La idea es que organicen grupos de trabajo, se aprendan el poema que le voy a entregar a cada grupo y elijan entre todos quién es el mejor recitador.

E: Pero esas canciones tienen mensaje.

D: Sí, pero no es lo que se tiene programado y yo debo cumplir con una programación y que cada uno aprenda todo sobre la poesía.

D: Ya no más discusión..., a trabajar..., rapidito, organicen los grupos.

E: (Ubicados en grupos) Profe, Ana no quiere trabajar.

D: Pues ustedes trabajen.

D: (Dirigiéndose a Ana). Mire, mi niña, si no quiere trabajar ahí está la puerta. Sálgase o simplemente apártese, pero no interrumpa el trabajo de los que sí quieren aprender.

Ana: ¿Me puedo hacer sola?

D: Bueno, pero ya no interrumpa.

Desde las prácticas que la docente lleva a cabo en el aula, es decir, la manera como propone el desarrollo de tareas de aprendizaje denota una preocupación reiterada por retener la palabra; dicho de otro modo, por mantener el control de cada uno de los procesos imposibilitando el ejercicio de participación democrática, el consenso y el trabajo cooperativo. Las interacciones verbales orales que se gestan no responden a consignas auténticas y con sentido, solamente buscan reforzar la idea que tiene el docente del texto abordado en clase. De la misma manera, se merma la posibilidad de cuestionar lo que está pasando con la estudiante que decide alejarse, porque siente que no es reconocida ni por su grupo ni por la docente. La docente restringe, finalmente, la oportunidad de enriquecimiento con un trabajo colaborativo en el aula.

*La diversidad existe, sin embargo,  
es bueno que en el aula se mantenga la normalidad.*

Al tomar como ejemplo la evidencia del *corpus* No. 2, donde la docente asume una postura de distanciamiento frente a algunos de sus estudiantes, llevado a límites tales como la solicitud explícita del retiro del aula, se hace ostensible la poca atención a la subjetividad e intersubjetividad desde el papel subordinado del estudiante, producto de un modelo de educación bancaria que aún prevalece junto con el elemento estandarizador de no tener claro quién es el sujeto que aprende, para qué aprende, cómo determinar que el estudiante aprende y cómo este aprendizaje depende de los procesos de interacción comunicativa. Como consecuencia, estas situaciones pueden llegar a provocar índices de deserción escolar, rebeldía y estigmatización o rotulación; en síntesis, exclusión, si no se les da el tratamiento necesario que posibilite la gestión de un aula distinta e inclusiva.

Por tanto, esta propuesta invita a favorecer la construcción de procesos de interacción verbal oral que, hagan posible la asunción del trabajo por proyectos caracterizados por la bidireccionalidad y la reciprocidad de sus interlocutores, y el reconocimiento de la diversidad en los y las estudiantes de la sección bachillerato del Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza IED, en un ejercicio reflexivo permanente que cuestione el conformismo, las asimetrías y las injusticias sociales.

Cabe destacar igualmente, que este trabajo emerge como propuesta desde los hallazgos investigativos recogidos en la tesis de maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: *Interacciones verbales, una opción para reconocer y potenciar la población diversa en el aula* (González, 2018), y que pone a consideración la interacción verbal como una construcción colectiva, dialógica y discursiva para un uso de la palabra intencionado, situado y contextual.

## **Solución pedagógica**

Reconocer la importancia que comprende la ejecución de prácticas de interacción verbal en contextos de oralidad en clase, implica la realización de un trabajo riguroso de intercambio comunicativo, desde el que los estudiantes pueden hablar, escuchar y reflexionar alrededor de la construcción de situaciones de aprendizaje variadas, contextualizadas y significativas que permitan el reconocimiento de las diversas voces que habitan el aula.

En este sentido, es válido mencionar, en primera instancia y como opción para abordar la solución a la problemática anterior, el concepto de

interacción verbal oral como esa acción conjunta en la cual la palabra junto con otros códigos constituye el instrumento para interactuar; tal como lo establece Bajtín (1977): “la esencia efectiva del lenguaje está representada por el hecho social de la interacción verbal que es realizado por una o más enunciaciones” (p. 44). Es decir, la noción de interacción verbal oral implica una acción conjunta y cooperativa en co-presencia, donde el acto comunicativo permite acoger a los diferentes participantes en el aula al recoger las diversas voces en un acto de intersubjetividad.

Por tanto, hablar de interacción verbal oral es ante todo referirse a una práctica social que se articula a partir del uso lingüístico-discursivo, contextualizado, intencional, dinámico y situado. Hymes (1972), plantea que cualquier evento comunicativo o interacción verbal oral, se puede describir a partir de varios componentes que integran lo verbal y lo paraverbal, en situaciones socio culturalmente definidas y organizadas en un modelo denominado *Speaking*, que pone de relieve ocho elementos posibilitadores para el análisis de una interacción verbal oral: situación, participantes, finalidades, actos, tono, instrumentos, normas y género discursivo.

Como complemento a esta propuesta, John Gumperz (1985), con su teoría sociolingüística interaccional, propone los conceptos de repertorio verbal para dar cuenta del hecho de que un individuo o grupo dispone de varios registros que utiliza según las situaciones, y de inferencias conversacionales para interpretar de una manera situada las intenciones que se manifiestan en las interacciones verbales. Finalmente, desde “el análisis conversacional”, Kerbrat-Orecchioni (1996), establece que la interacción verbal oral es reconocida como una estructura de habla en funcionamiento, entendida como la acción social que se construye en forma coordinada, y permite entrever la manera cómo los turnos de palabra se van interrelacionando en un esquema organizador.

En esta misma línea, cuando se trabaja en el aula es importante equiparar las metodologías de los procesos de enseñanza y aprendizaje de interacción verbal oral, con la finalidad y principios previos que prescriben las condiciones de la acción educativa. Al vincular los intercambios comunicativos caracterizados por la bidireccionalidad y la reciprocidad de los interlocutores, se reconoce la importancia de aprender en la intersubjetividad, es decir, en la participación colectiva y democrática, que requiere disminuir las desigualdades y propender por una educación que responda a la multiculturalidad social y la integración de las minorías.

Dicha transformación, es posible desde un aprendizaje participativo que convoque lo que Onrubia (2004) plantea como “atención democrática en el aula”, y quien la define en términos de diversificación, flexibilidad y organización cooperativa.

En este sentido, es posible hablar de educación inclusiva desde la cultura escolar, al acoger el reto del trabajo interdisciplinar con proyectos de lengua oral por el hecho de que les permite a todas y todos los estudiantes –en términos de heterogeneidad, diferencia, equidad e igualdad de condiciones–, contribuir de diversas maneras al trabajo común.

Por ende, la propuesta didáctica pretende ligar el vínculo escuela-contexto social, con la visión del uso lenguaje en actos de interacción socioculturalmente situados con el reconocimiento del aula como espacio público de acción comunicativa. En este sentido, la pedagogía por proyectos, específicamente, el proyecto de aula, posibilita la materialización del requerimiento anterior, porque favorece la construcción de aprendizajes significativos a partir de los intereses, necesidades, inquietudes y contextos del estudiante. Se asume, por tanto, el proyecto de aula “El retorno de la voz incluyente”, cimentado en la reorientación de prácticas pedagógicas para promover las interacciones verbales orales, la acogida de diversas voces en ejercicio constante de participación, junto con la realización de actividades que comprometen la cualificación de la competencia discursiva oral dialógica y reflexiva en un proceso de planeación, seguimiento y evaluación.

En su trayectoria, el proyecto de aula avanza como un proyecto colectivo en el que se desarrollaron tres subproyectos: el primero, de acción, encaminado hacia la realización de actividades que conducen al alcance de una meta colectiva; el segundo, específico de competencias que involucra aprendizajes en relación con tres categorías: oralidad, interacción verbal oral y población diversa; y, el tercero, un subproyecto de aprendizaje para la vinculación y co-construcción de los conocimientos, en torno al tema de interés manifestado por los estudiantes de educación básica y media del Colegio Guillermo Cano Isaza.

A partir de las sugerencias que presenta Josette Jolibert (1994) para la elaboración de un plan de aula, se plantean cuatro fases de acción para el proyecto de aula “El retorno de la voz incluyente”:

### **Fase 1. Planificación del proyecto**

Para esta fase el objetivo es determinar conjuntamente el plan para la realización del proyecto de aula, tomando como punto de partida la manifestación plurigestionada o participación colectiva de dos o más interlocutores. La finalidad es indagar y delimitar una de las posibles causas de los problemas de convivencia en el aula. Las interacciones verbales orales, para esta fase, son restringidas a un mínimo de los estudiantes, quienes manifiestan inseguridad en su voz, hecho que se manifiesta en la búsqueda del asesoramiento permanente en su docente y compañeros. La relación que se establece, por tanto, entre los interlocutores se caracteriza por una evidente asimetría, producida por la diferencia generacional, la experiencia con la materia y la investidura que la institución académica le otorga al docente, lo que genera una distancia. En consecuencia, las intervenciones verbales se encuentran sujetas a cánones sociales jerárquicos que contemplan el ejercicio del poder, control y valoración de la palabra por parte del docente, en las cuales prevalece la unidireccionalidad de su voz, siendo este en últimas, el responsable directo de toma de decisiones de tareas a realizar. La toma de la palabra se realiza desde la postura de la heteroselección; es decir es el docente quien pide al estudiante que participe de los encuentros, mientras este último se mantiene distante del proceso.

### **Fase 2. Desarrollo del proyecto**

Como finalidad, en el ejercicio de interacción verbal oral, es imperante que los estudiantes fomenten el intercambio de ideas a través de la verbalización del conocimiento y la transformación del aula en un ámbito comunicativo que posibilite la participación interactiva, recíproca y bidireccional. En este espacio de interacción verbal oral, los conocimientos se transforman como fruto de una reflexión colectiva a partir de intereses y experiencias diversas en pro de consecución de objetivos comunes, los cuales regulan las relaciones interpersonales y administran las funciones de poder y control en el aula. Para esta fase de práctica pedagógica, se tiene como referente el género primario de la conversación para pasar al género secundario del panel de expertos.

La explicitud de la situación de enunciación sobre un tema que ha partido del interés y el deseo de los estudiantes, como es el de las drogas con uso recreativo, trae a colación un elemento importante de interacción verbal oral y es la de los destinatarios, es decir, para quién va dirigido el enunciado. Según, González (2018), “esta implicación entre emisores y receptores genera cooperación y reciprocidad, pasando de escasas

densidades léxicas a usos orales amplios, con normas de comportamiento comunicativo y papeles de los interlocutores ajustadas a la situación comunicativa” (p. 104).

La referencia directa a los destinatarios, permite a docente y estudiantes comprender que para facilitar la participación de todos y cada uno de los integrantes de los grupos de trabajo, es necesario promover situaciones de interacción que conduzcan a poner en evidencia la red de relaciones de intersubjetividad y los procesos de producción de sentido a partir del trabajo cooperativo, en búsqueda y encuentro del propio lugar en las interacciones verbales orales, encaminadas hacia la búsqueda de bidireccionalidad mediante una interdependencia positiva.

La reflexión en la acción (Shön, 1983), emerge como respuesta a los interrogantes planteados sobre la forma como se puede vincular a cada uno de los integrantes estudiantiles en el aula a través de un ejercicio de interacción verbal oral. Tanto estudiantes como docente, toman distancia de la situación, y aceptando las bondades que plantea el trabajo por proyectos, se realizan altos en el camino para pensar, durante las acciones, los ajustes que necesariamente deben adoptarse.

A esta altura los estudiantes empiezan a tener en cuenta la participación de sus compañeros, dando continuidad al tema mediante una interpelación ya no dirigida exclusivamente al docente, sino a un miembro de su propio grupo. Como el tema de discusión compete a los intereses y acoge las posturas de los estudiantes, se comienza a crear un compromiso de solidaridad con la palabra del otro en un ejercicio de independencia que genera en los estudiantes la necesidad de ayuda mutua. Se principia a reconocer en las prácticas el cambio desde un trabajo individual desmotivado, a un trabajo cooperativo en el que la única forma de alcanzar las metas personales es a través del alcance de metas concretadas por el equipo. La interdependencia aumenta cuando los estudiantes se encuentran identificados con temas de su interés, para los que cuentan con conocimientos previos que han tomado de sus experiencias personales y que los impulsa a apoyarse recíprocamente a fin de comprender y culminar las tareas.

### **Fase 3. Culminación del proyecto y evaluación**

Se realiza a través de una evaluación auténtica y formativa, porque prioriza las fases de planificación y permite proponer subactividades durante varios momentos del proyecto, adecuándose a las necesidades de ajuste y valoración general. Merced a una observación constante de la participación,

interés e interacción permanente se realizan listas de cotejo, coevaluación entre pares y rúbrica de valoración final donde se explicitan los logros alcanzados en la ejecución del proyecto en términos de:

- Estructura del discurso oral: introducción, desarrollo y conclusión.
- Uso de organizadores discursivos que enlazan las partes del discurso.
- Estrategias para el diseño de un discurso comprensible: aclarar y reformular ideas.
- Implicar a los receptores, y participar en una interacción verbal, que conduzca a establecer complicidad, encuentro, participación, bidireccionalidad y reciprocidad.

En primer lugar, con los estudiantes se establecieron los siguientes interrogantes que sirvieron de pautas para la reflexión en el proceso de evaluación conjunta:

### **Pautas de evaluación**

<b>Nivel cognitivo: ¿qué vamos a hacer?</b>	<b>Nivel metacognitivo: ¿en qué tenemos que pensar?</b>
Establecer las pautas de valoración durante las etapas del proyecto de aula: “El retorno de la voz incluyente en el aula”.	Reflexionar a partir de los propósitos planteados en las etapas del proyecto de aula colectivo, evidenciado a través del proyecto de acción, de construcción de competencias y de aprendizaje, determinando los aspectos que favorecieron el avance.

Los estudiantes deben adecuar el tipo de información, la estructura de la exposición, el ritmo y la entonación idóneos en función de los interlocutores a quienes se dirigen. El carácter dialógico de interacción reconoce el trabajo cooperativo de todos los comprometidos en el equipo de trabajo, junto con la explicitación de los receptores del mensaje en el discurso.

La coherencia en el desarrollo de la interacción verbal oral es establecida por los estudiantes al focalizar en su discurso elementos que reconocen

los aportes de los compañeros, pero que además son significativas para los interlocutores porque se les reconoce su aporte en sesiones de diálogo anterior. Concatenar el proceso de realización e integrarlo en la exposición, deja entrever la calidad del trabajo como un producto elaborado en el aula que implica un propósito. Hay un principio prospectivo al plantear los objetivos que mantendrá la interacción verbal oral, abierta al intercambio de participaciones secuenciales por parte de cada integrante, pero que además se relacionará con el interés que el tema conquista en el auditorio.

El tema se mantiene a partir de los aportes de cada interlocutor, los cambios en los diferentes aspectos tienden a recuperar el hilo conductor para situar al auditorio en su recorrido sin alejarlo del tema central; esto implica utilizar recursos que permiten vincular los distintos enunciados como cadenas que se distribuyen a lo largo de la interacción verbal oral (registros como: “y”, “en primer lugar”, “igualmente”, dan muestra de este proceso cohesivo que han alcanzado los enunciados de los estudiantes).

La relación de los turnos entre sí denota un manejo adecuado del lugar apropiado para el intercambio, los interlocutores se escuchan y los procesos de autoselección de la palabra se van generando por la disposición del discurso, producto de una preparación secuencial en su desarrollo.

## **Evaluación de resultados y conclusiones**

Con relación al objetivo, que buscaba favorecer la construcción de procesos de interacción verbal oral que permitieran la asunción del trabajo por proyectos caracterizados por la bidireccionalidad y la reciprocidad de sus interlocutores, para el reconocimiento de la diversidad en los y las estudiantes de la sección bachillerato del Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza IED, llevó a identificar que, aunque generalmente el uso del lenguaje en el aula sea oral en su ejercicio pedagógico, se han obviado las exigencias como prácticas de producción y comprensión.

Acto seguido, se planeó y ejecutó un proyecto de aula soportado en un marco teórico que dio cabida al uso de la palabra oral formal como elemento de interacción verbal; allí se relativizó la participación de diferentes voces que cohabitan el aula, el trabajo cooperativo y el desarrollo de características propias de bidireccionalidad, simetría y reciprocidad. Cualificar las prácticas pedagógicas asociadas a la oralidad y la construcción de los procesos de interacción verbal oral, involucró procesos de planificación, seguimiento y evaluación a partir de los elementos que determinan una

interacción verbal oral situada, contextual e intencionada, en un ejercicio de reconocimiento de derechos y corresponsabilidad para el alcance de metas comunes.

En este sentido, se identificó cómo progresivamente los estudiantes alcanzaron una conciencia de interlocutores activos capaces de estructurar y adecuar sus discursos, de acuerdo con las situaciones comunicativas que les permitieron pasar de producciones orales plurigestionadas, con la intervención de dos o más interlocutores y donde la palabra es otorgada a partir de heteroselección por alguien más, a interacciones verbales monogestionadas que destacan la participación personal, y la exaltación el carácter intersubjetivo de autoselección en la alternancia de turno. La anterior progresión llevó a pensar el aula como un espacio de oportunidades para el reconocimiento de la bidireccionalidad y reciprocidad que existe cuando se habla y se escucha.

La tarea debe continuar, en pro del desarrollo de habilidades lingüísticas, situando espacios de reflexión con prácticas pedagógicas cada vez más conscientes y elaboradas que instalen la palabra en escenarios de acción, comprensión, reconocimiento e inclusión.

## **Reflexiones finales**

La oralidad como capacidad comunicativa favorece el encuentro de las diferentes voces que circulan en el aula gracias a las interacciones verbales que se gestan en su diario acontecer. Características propias de esta interacción verbal, como la bidireccionalidad y la reciprocidad, restituyen el puente comunicativo entre los pares –docente-estudiante y estudiante-estudiante–, mediante la puesta en marcha de situaciones monogestionadas, plurigestionadas: habilidades lingüísticas que se van entrelazando para atenuar en un diálogo simétrico y de reencuentro con la voz, la escucha y el empoderamiento verbal.

Desde este planteamiento, cabe decir que el trabajo esbozado, es producto inicial de las reflexiones que como docente de Lenguaje –y cumpliendo el rol que me compete siendo la madre de un niño autista–, se suscitan alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivamente. Como maestra de Lengua Castellana, la preocupación se ha concentrado en la asunción del compromiso por la acogida, honra y respeto por la diversidad, con el objetivo de que todos los estudiantes pertenezcan y puedan aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a vivir juntos;

como mamá, esta perspectiva se amplía con otro aprendizaje: aprender a ser; es decir, vivir tan intensamente como se pueda para ampliar las experiencias, las percepciones, las sensaciones y los sentimientos indispensables para desarrollar una personalidad lo más independiente posible. Soñar con libertad para que Julián Esteban –me permito referenciar su nombre con permiso del respetado lector– pueda participar con sus propias vivencias que le permitan comprender el mundo que lo rodea, y potenciar sus habilidades comunicativas en interacción con los demás; pues su dificultad no radica en hacerse entender, sino en la limitación que por desconocimiento podamos llegar a considerar de lo que día a día él quiera transmitir con sus expresiones, su mirada, sus acciones y por qué no su ruidoso silencio.

Al considerar las diferencias como oportunidades, en primer lugar, se visibilizan las esperanzas para desvanecer las amorosidades que han teñido la atmósfera del aula en enunciados excluyentes como “yo no estoy preparado para estos estudiantes”, “aquellos estudiantes demandan mucha atención”, “ellos deben estar en aulas especiales que los atiendan personalmente”. En segunda instancia, implica estar dispuestos a enfrentar el caos, los conflictos y las contradicciones propias de las decisiones para el aprendizaje y aprovechar así, el gran potencial que cada estudiante presenta desde sus particularidades.

En definitiva, el intercambio discursivo, autónomo y consciente demanda una continua reflexión para conseguir que las prácticas en el aula sean cada día más incluyentes y lleguen a todos.

*Las ideas propias y aquellas de los otros,  
deben vivir en comunión, pero con divergencia.*

## Referencias

- Bajtín, M. (1977). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bruner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Visor.
- Calsamiglia, B. y Tusón, A. (2012). *Las cosas de decir*. Ariel.
- Gumperz, J. (1985). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En Cook y Gumperz, *La construcción social de la alfabetización*. Editorial Paidós.

- González, C. (2018). *Interacciones verbales, una opción para reconocer y potenciar la diversidad en el aula* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/1436>
- Hymes, D. (1972). Models of Interaction of Language and Social Life. En Gumperz, J. (1986). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Basil Blackwell.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *Les interactions verbales*. A. Colin.
- Jolibert, J. (1994). La didáctica como campo propio, campo de acción y campo de investigación. En *Transformar la formación docente*. Santillana.
- Mailhiot, B. (1971). *Dinámica y génesis de grupos*. Marova.
- Onrubia, J. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Grao.
- Shön, D. (1983). *La formación de profesionales reflexivos*. <http://csmvigo.com/pedagogia/files/2016/07/D.A.-SCH%C3%96N-LAFORMACI%C3%93N-DE-PROFESIONALES-REFLEXIVOS.pdf>

# Voces del desarraigo. Hacia una comprensión de la migración venezolana en el Colegio Nueva Constitución

Karen Lissette Ortiz Yustres<sup>1</sup>

## Introducción

Relacionarnos y encontrarnos con el otro se ha convertido en una práctica fundamental propia de los seres humanos; reconocer al otro que me constituye y ser en la medida en la que el otro me permite ser, es la noción que nos hace pensar y transformar esas relaciones que entablamos con esos otros, que nos cuestionan de formas tan variadas como las personas mismas. Los procesos migratorios han permitido ese encuentro a lo largo de la historia de la humanidad, y han producido consecuencias en los individuos que los protagonizan; desde condiciones precarias en los lugares receptores, brotes de xenofobia y rechazo, a los que también se suman factores mediáticos que los estigmatizan, que hacen aún más difícil que puedan establecerse en el nuevo lugar de una forma digna, y así, satisfacer sus necesidades de vivienda, salud, trabajo y educación. Desde una visión humanitaria, Bogotá ha generado el uso de estrategias para la atención al inmigrante de Venezuela, que le han permitido acceder a servicios básicos de salud y educación en la ciudad; de esta manera han surgido lineamientos que conducen a garantizar el acceso de la población infantil a las instituciones educativas, se instauran convenciones específicas para la regularización de su registro, y se auspicia a los estudiantes

---

<sup>1</sup> Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación del énfasis en Educación Intercultural de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Diplomada en Lenguajes y Literatura en Educación Inicial y en Pedagogía e Inclusión Social para la Calidad de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Con preparación en Educación Intercultural del CINEP. Contacto: [klortizy@educacionbogota.edu.co](mailto:klortizy@educacionbogota.edu.co)

inmigrantes dentro de las políticas de educación inclusiva que ya existían en la ciudad (Ortiz, 2020).

Este proyecto de investigación se desarrolla en torno a la inclusión de estudiantes inmigrantes de Venezuela en el Colegio Nueva Constitución IED. En este se es posible percibir la educación inclusiva, como una forma de abrir camino para mitigar las dificultades presentes en la escuela, al propiciar un mayor reconocimiento a ese otro distinto –en este caso inmigrante venezolano–, y comenzar procesos en la institución hacia una comunidad educativa que valore la diferencia, y la identifique como una manera de aprendizaje mutuo desde conceptos de alteridad. En consecuencia, el sentido de esta investigación es comprender cómo han sido las vivencias de los estudiantes inmigrantes de Venezuela en el contexto educativo del Colegio Nueva Constitución, pues parte del desconocimiento de las realidades de estos estudiantes que han venido cuestionando el quehacer docente e institucional. Para esta experiencia de investigación se abordan las categorías de *migración*, como fenómeno y como derecho de los seres humanos a buscar entornos que den garantías de bienestar individual y familiar en diferentes ámbitos; *educación inclusiva*, como modelo que busca fomentar la participación, solidaridad y cooperación entre las comunidades educativas, que permite adaptar las instituciones a las necesidades de sus estudiantes mejorando la enseñanza y eficacia del sistema educativo; y *alteridad*, como la interrelación de los maestros con los estudiantes, sus emociones, preguntas y cómo la conciencia de la afectación que podemos generar en los otros puede llevar a las verdaderas transformaciones (Ortiz, 2020).

Es importante resaltar que esta experiencia fue mi proyecto de investigación-tesis que posee el mismo nombre, y que tuvo la validez para obtener el título de magíster en Educación; es así como todos los instrumentos, fotografías, entrevistas, análisis de resultados y desarrollo minucioso se puede encontrar en el repositorio de tesis de maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, línea de Educación Intercultural y Comunitaria. Por esto, vale la pena aclarar que gran parte del texto aquí presentado está basado en lo que se había consolidado originalmente en este documento de tesis.

## **Problematización: migración extranjera en la escuela**

La movilidad humana es un hecho que ha ocurrido históricamente, en general, “es un derecho a restablecerse en otro lugar que no es el de origen,

es un derecho para la sostenibilidad de la vida, así los discursos actuales emitidos desde Europa y Estados Unidos criminalicen la migración” (Peláez, 2019). La migración también se divide en interna y externa, así como en voluntaria y forzada. Las migraciones voluntarias, se realizan en busca de mejores oportunidades de progreso y bienestar de los sujetos que las realizan, y las forzadas son motivadas generalmente por grupos al margen de la ley, desastres naturales o circunstancias políticas, económicas y sociales que pongan en riesgo la dignidad, las libertades y la vida misma (Ortiz, 2020).

Colombia se ha convertido en el mayor receptor de inmigrantes provenientes de Venezuela, lo que se ha transformado en una crisis humanitaria para nuestro país. Las migraciones tienen consecuencias en los individuos que las protagonizan y en sus familias, sus condiciones dentro de Colombia son cada vez más precarias y los brotes de rechazo y xenofobia aumentan diariamente, no solo porque han entrado a engrosar los índices de marginalidad ya existentes en nuestro país, sino porque a nivel mediático, de forma permanente se les señala como el factor número uno en el incremento de la criminalidad en las ciudades, haciendo aún más difícil su permanencia y establecimiento dentro de las mismas de una forma digna, y que pueda satisfacer sus necesidades básicas de vivienda, salud, educación y trabajo (Ortiz, 2020).

La visión humanitaria con la que se atiende a los inmigrantes venezolanos en la ciudad de Bogotá, ha generado el uso de estrategias para que esta población pueda acceder a los servicios básicos de salud y educación; en este sentido, se han hecho reformas para garantizar el acceso de la población infantil a las instituciones educativas instaurando formas de regulación, como es el caso del Número Establecido por Secretaría de Educación (NES), que busca facilitar el registro de los estudiantes en el sistema de matrículas, y dar una atención a esta población de forma regular a pesar de carecer de documentación (Ortiz, 2020).

Bajo esta normatividad, se pretende la atención y protección a la población venezolana inmigrante que ha llegado al Colegio Nueva Constitución IED, de la localidad de Engativá en la ciudad de Bogotá, en la primaria de la jornada de la tarde. La permanencia y cada vez más afluencia de esta población dentro de la comunidad educativa, principalmente en los grados 4° y 5°, ha generado nuevos interrogantes en relación con el quehacer del docente y de la institución, lo que constituye un desafío, tanto a nivel académico, como convivencial. Como institución educativa

receptora de esta población, somos responsables de esa relación con ese otro migrante donde no se emitan generalidades que surgen desde la afectividad y que circulan desde ideas erróneas de nacionalidad que fomenten el nacimiento de xenofobias que sumen a la situación de vulnerabilidad que la migración forzada tiene por sí misma (Ortiz, 2020).

Las políticas educativas tienen una idea de inclusión educativa que busca satisfacer necesidades de cobertura; es decir, permitir el ingreso de los estudiantes a las instituciones y la opción de que ellos sean los que deben adaptarse a la escuela que los recibe (Ortiz, 2020). Por el contrario, cuando se habla de educación inclusiva, se busca educar de acuerdo con los grupos poblacionales porque “es ante todo una cuestión de justicia y de igualdad” (Blanco, 2005, p. 174) situación que no se vive en la escuela, pues como entidad receptora no hace el ejercicio de reconocer y comprender la dignidad de ese otro inmigrante.

El tema del estudiante venezolano se ha vuelto cotidiano en las reuniones de maestros; se refieren con regularidad, a dificultades de comunicación con las familias, que por lo general no están legalmente en el país y no pueden acceder a la prestación de servicios básicos de salud y atención de los estudiantes a cargo; los estudiantes no alcanzan los criterios de desempeño dispuestos para el grado en los que se ubican de acuerdo con la edad, pues el sistema educativo en Venezuela es diferente al colombiano, y la población migrante desconoce la dinámica y planteamientos del modelo nacional de educación de Colombia, de igual forma, no se tiene conocimiento alguno de cómo se lleva a cabo el proceso educativo en el vecino país. Para los estudiantes, la migración a Colombia, y ese sentirse lejos de lo que es propio y entienden, hace que les cueste adaptarse a un sistema educativo que no prioriza estas características de la población inmigrante que llega (Ortiz, 2020); estos niños y niñas extrañan su familia que ha sido atomizada por Colombia y otros países, sin tener contacto por falta de recursos, extrañan sus juguetes y a sus abuelos que por la edad no pudieron acompañarlos; son niñas y niños viviendo el desarraigo, la indiferencia e invisibilidad.

La descripción del diferente siempre está sujeta a prejuicios, y no coincide de forma objetiva a la descripción de nada o de nadie (Skliar, 2014); desconocer al otro y deslegitimar su existencia desde la indiferencia misma, daña la relación con esos otros, en este caso inmigrantes. El vivir y sentir la migración genera relaciones entre los inmigrantes y la escuela, en donde las diferencias culturales protagonizan un papel fundamental

en las actitudes y percepciones que se trasladan al nuevo modo de vida dentro del lugar que los recibe; esta carga cultural también es mediadora en el momento de contribuir en la construcción social de la realidad que se esté elaborando en ese momento entre los individuos (Ortiz, 2020).

La migración nos invita a ponernos en el lugar del *otro*, y a configurarnos en relación con ese *otro* y es en ese lugar donde la escuela es el primer espacio en el que se puede colaborar a un mejor recibimiento de esta población, y contribuir también a mitigar futuros brotes de xenofobia que puedan añadir una nueva problemática a la situación del país. La escuela, vista desde la educación inclusiva, puede aportar a la construcción de sociedades donde se edifique desde la diferencia y pueda comprenderse al otro como alguien que me constituye. Es por eso que esta investigación es importante en el ámbito educativo, en la medida que pretende dar una mirada al fenómeno migratorio venezolano dentro de la institución educativa, y rescatar las vivencias que se están teniendo en este ámbito de formación permitiendo así interpretar y realizar observaciones y/o aportes, a las acciones que de forma individual o colectiva se están adelantando al momento de recibir esta población en las instituciones educativas (Ortiz, 2020).

Es el vínculo educativo generado en la cotidianidad y las relaciones con los otros las que les permiten adaptarse a estas poblaciones de inmigrantes, más allá de cualquier política o alcance legislativo. En esta medida, la escuela no puede ser un espacio donde se legitime aún más la inequidad y la estigmatización de las poblaciones; la institución educativa debe ser el lugar donde se empiece a anular esta cultura discriminadora y sistemática de desprecio hacia esos otros distintos, que está siendo extendida socialmente y cuya base son los prejuicios alimentados recientemente por imágenes mediáticas, que pretenden desviar la mirada de las problemáticas que obedecen a intereses políticos y económicos que incrementan las necesidades y desventajas de toda la población en general.

### **Solución pedagógica: Voces del desarraigo - voces de los niños y las niñas**

“Hacia una comprensión de la migración venezolana en el Colegio Nueva Constitución”, es un proyecto que nace de la necesidad de visibilizar a los niños y niñas inmigrantes que hacen parte de los grados 4º y 5º del Colegio Nueva Constitución IED, desde sus crónicas de desarraigo.

Busca dar a conocer sus resultados con un propósito de transformación y de creación de propuestas efectivas y afectivas de intervención, donde las voces de niños y niñas inmigrantes sean visibilizadas, desde su infancia misma, su cultura y su identidad abonando el camino hacia una educación intercultural en las instituciones educativas oficiales, partiendo del hecho de que interculturalidad no es solo un ejercicio dirigido a poblaciones étnicas sino un derecho adquirido al ser ciudadanos del mundo.

Por lo tanto, el sentido de este proyecto de investigación ha sido comprender las vivencias de los estudiantes inmigrantes de Venezuela del grado 4° y 5°, en el contexto educativo del Colegio Nueva Constitución. Es un proyecto de investigación de carácter cualitativo que se fundamenta en un estudio de caso intrínseco; es decir, que los casos y la información provista es interesante por sí misma y el estudio de este brinda aprendizajes y reflexiones (Stake, 1999). En la ejecución de este proyecto se han empleado instrumentos, como diarios de campo, bajo las acciones de educación remota en el marco de la estrategia “Aprende en Casa” que implementa la Secretaría de Educación del Distrito en esta época de pandemia. También se han realizado entrevistas semiestructuradas con los estudiantes y sus familias, encuestas de caracterización de la población participante y la creación de unas Crónicas de Desarraigo con ayuda de actividades y talleres de literatura infantil, donde los estudiantes comparten su historia de migración y su experiencia como niños y niñas en este proceso (Ortiz, 2020).

Es importante resaltar, que como investigación cualitativa no busca dar solución o respuesta y mucho menos comprobar algo en específico, sino pretende la generación de conocimiento y un acercamiento a la comprensión de este fenómeno en la escuela (Galeano, 2004).

Es así como con este proyecto se busca también generar inquietud en los docentes desde la caracterización y reconocimiento de las experiencias de las familias de los estudiantes inmigrantes, y avanzar hacia el cumplimiento de metas importantes como las formuladas por la UNESCO en 2015, donde se pretende trabajar la formación ciudadana teniendo en cuenta que la población actual ya no solo pertenece a su localidad, sino que el niño y niña debe ser un ciudadano mundial, capaz de identificar, valorar e incluir a población de todo el planeta (Ortiz, 2020).

Se pretende que a través de ese encuentro con la población inmigrante se pueda más adelante generar y apoyar la pertinencia de propuestas de

intervención, que fomenten y permitan la participación y diálogo de todas las poblaciones que acuden a la institución educativa distrital como respuesta a su necesidad de educación formal en Bogotá. Por lo tanto, se considera importante hacerse la pregunta, ¿cómo se ha percibido la migración y cuál es la vivencia de los estudiantes inmigrantes de Venezuela de los grados 4° y 5° en el contexto educativo del Colegio Nueva Constitución IED, jornada de la tarde? (Ortiz, 2020). A partir de ella, se desprenden los objetivos que orientan esta experiencia pedagógica llevada a cabo como un proceso de investigación:

### **Objetivo general**

Comprender el fenómeno de la inmigración venezolana en el Colegio Nueva Constitución IED, jornada de la tarde, particularmente desde las vivencias y la interacción de los estudiantes y maestras de los grados 4° y 5°.

### **Objetivos específicos**

- Caracterizar a los estudiantes inmigrantes de Venezuela de los grados 4° y 5° que asisten en la jornada de la tarde, de Colegio Nueva Constitución de Bogotá IED.
- Identificar discursos y prácticas que se producen entre los estudiantes inmigrantes de Venezuela de grados 4° y 5°, en el Colegio Nueva Constitución de Bogotá IED.
- Conocer las percepciones de las docentes a cargo de los grados 4° y 5° del Colegio Nueva Constitución IED, frente a los procesos de inclusión de la población migrante venezolana.
- Derivar una reflexión frente al proceso de migración venezolana e inclusión, desde la perspectiva de la alteridad que pueda abrir posibilidades para replantear las relaciones dentro de los procesos en el Colegio Nueva Constitución de Bogotá IED.

Esta investigación permite un cambio de perspectiva frente a la población infantil migrante en la escuela, pues a partir de comprender sus vivencias, realidades y cambios abruptos de vida, puede hacer posible llevar a cabo procesos inclusivos, y fortalecer la visión de todos los actores de la comunidad educativa bajo criterios de alteridad (Ortiz, 2020).

Teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes venezolanos matriculados pertenecientes a cada jornada, se selecciona la jornada de la tarde por ser la que tiene mayor capacidad de cobertura a esta población para la realización de esta experiencia pedagógica.

Para el diseño de las acciones e instrumentos se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1. Relacionar los principios del Proyecto Educativo Institucional (PEI), teniendo como base el modelo pedagógico dialogante que promulga la institución, en el cual se desarrollan procesos de diálogo permanente, narrativas, historias de vida, debate y discusión como eje central del conocimiento.
2. La inserción de estrategias virtuales como formularios en línea y encuentros sincrónicos con los estudiantes, debido a los cambios de dinámicas institucionales a causa de la cuarentena producida por la COVID-19.
3. La búsqueda de estrategias para la producción de la información; como entrevistas, encuentros y momentos significativos con los estudiantes. Para la recolección de la información se emplearon instrumentos, como diarios de campo, haciendo uso de acciones de educación remota en el marco de la estrategia “Aprende en Casa”, entrevistas semiestructuradas y encuestas de caracterización (Ortiz, 2020).

Se planteó el desarrollo de entrevistas, ya que es una técnica de gran utilidad al momento de recabar datos, en la que mediante una conversación se propone llegar a un fin determinado.

En este caso, la entrevista semiestructurada se hizo con el fin de documentar el sentir de los estudiantes frente a su proceso de inclusión en la institución, y sus vivencias en torno al proceso migratorio. También se realizó una entrevista con las docentes titulares, quienes mantienen una relación estrecha con los estudiantes que participan. Con la docente se buscó conocer los procesos académicos y convivenciales que se han vivido con los estudiantes migrantes. Sin embargo, a través de un cuestionario digital se hicieron las mismas preguntas a los otros docentes que imparten otras asignaturas, con el fin de tener un panorama más amplio

de la percepción del cuerpo docente que interactúa con los estudiantes (Ortiz, 2020).

De igual forma se establecieron encuentros con los estudiantes, enfocados en identificar sus vivencias en torno a los procesos de inclusión en el aula y a los procesos de migración. Se trabajó mediante el ejercicio de la elaboración de crónicas de desarraigo, y el trabajo en torno a la literatura infantil con el fin de analizar las realidades de los procesos de migración en la escuela, las sugerencias para poder llevar a cabo los procesos de inclusión de la población migrante y los sentires de los estudiantes migrantes en la institución. El instrumento para registrar estos asuntos, en ambientes cotidianos de interacción con los estudiantes, fue el diario de campo (Ortiz, 2020).

Y con el fin de conocer las condiciones de vida de los estudiantes venezolanos, con base en los datos demográficos que se obtienen de encuestas que se realizan en Colombia, como el Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (Sisbén), se elaboró un instrumento de caracterización de las familias. Este instrumento se complementa con preguntas acerca del proceso migratorio y las condiciones actuales de vida, dividido en tres etapas: una que hacía referencia a su lugar de origen, la segunda que evidenciaba su proceso migratorio y una última que buscaba indagar sobre su situación en la ciudad receptora. Se utilizó este instrumento con las familias de los estudiantes participantes del estudio realizado, con el propósito de dar cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación (Ortiz, 2020).

## **Evaluación de resultados: escuchando su voz**

El análisis se presenta en tres momentos; en el primero se retoma la sistematización de la información del instrumento diseñado para caracterizar a las familias de los estudiantes migrantes venezolanos participantes en el estudio, el cual contiene datos específicos de su modo de vida en la actualidad. En el segundo momento, se procede a analizar el fenómeno migratorio desde la perspectiva de los estudiantes participantes en el estudio. Se analiza a partir de la información sistematizada en las entrevistas semiestructuradas. Y en un tercer momento, se analiza la perspectiva del docente a partir de ese encuentro personal, en el que en una entrevista semiestructurada se logran evidenciar las dinámicas y cambios a partir de la llegada de la población migrante al Colegio Nueva Constitución, así como la percepción frente a los procesos de inclusión y las reflexiones

generadas a partir de la experiencia personal de las directoras de grupo. Y finalmente, se ponen en evidencia los análisis del diario de campo en el que está presente la perspectiva de la investigadora frente a los procesos de migración y educación inclusiva, tomando como base el trabajo directo con los estudiantes que participan en el proyecto (Ortiz, 2020).

El análisis desde estas tres miradas permite realizar un panorama de la realidad de las concepciones en torno al fenómeno migratorio, y los procesos de inclusión de la IED Nueva Constitución. Esto se complementa con una discusión en torno a los resultados obtenidos a la luz de la teoría propuesta en la presente investigación, en la que la inclusión y la alteridad se convierten en la base para un trabajo a futuro (Ortiz, 2020).

En cuanto al objetivo de derivar una reflexión frente al proceso de migración venezolana y una educación inclusiva desde la perspectiva de la alteridad, que pueda abrir posibilidades para replantear las relaciones académicas y convivenciales de los procesos de inclusión en la IED Colegio Nueva Constitución de Bogotá, es posible indicar que cuando se logra ponerse en el lugar del otro y comprender su sentir y pensar, se empieza a generar un vínculo que permitirá abrir posibilidades de aprendizajes y experiencias enriquecedoras. La alteridad tiene que ver con el otro, la interrelación del maestro con los estudiantes, sus emociones, preguntas y cómo afecta a todos (Ortiz, 2020).

Partiendo de la escucha de las diferentes experiencias de los estudiantes participantes, y saber que es solo bajo el marco de esta investigación que se les permite manifestar abiertamente y de forma tranquila su sentir y su vivencia como migrantes, se puede comprender la imperante necesidad de que los procesos de educación inclusiva y de equidad aborden todas las diferencias presentes en los estudiantes vinculados a la educación, donde las trayectorias educativas acojan y se desarrollen en compañía de las familias (Ortiz, 2020).

## **Reflexiones finales y cierre: la Alteridad como respuesta de la educación inclusiva**

La educación inclusiva busca generar un ecosistema de oportunidades de aprendizaje para todos, no segmentar la educación y dividirla en normales, anormales, características o particularidades específicas de cultura, lugar de origen, creencias, etcétera. La educación inclusiva está dirigida a reducir barreras de tipo actitudinal, social, cultural o económico, pero

eso no se hace evidente en la cotidianidad escolar; las experiencias que se aproximan a este concepto son muy pocas y hacen parte únicamente de las acciones individuales de unos pocos maestros, seguramente con mayores niveles de empatía o posiblemente con una mayor conciencia de la incidencia de nuestras acciones en los otros (Ortiz, 2020). Así como lo manifiesta Blanco (1999), “la rigidez del sistema tradicional de enseñanza, la certificación de estudios, la imposición de modelos poco adecuados a la realidad de los países, la homogeneidad de los planteamientos curriculares, son fuente constante de segregación y exclusión” (p. 55).

Estamos muy lejos aún de alcanzar escenarios que propicien una educación inclusiva o de cualquier otro tipo, pues se está más atento a los índices, políticas y exigencias institucionales que invisibilizan a los estudiantes, a todos; es necesario cambiar la forma en la que nos relacionamos con los niños y niñas de nuestras aulas, de nuestra escuela y generar un ecosistema de oportunidades de aprendizaje, disfrute y felicidad para todos (Ortiz, 2020).

La escuela habilita otros mundos posibles y actividades como las abordadas durante la investigación, hacen que los estudiantes inmigrantes se permitan explorar su sentir, su emoción, identificarse con los personajes de las historias, revivir ese momento, sentirlo y comprender que no están solos, que no son los únicos, que hay más niños como ellos y que está bien no haber querido irse y migrar, está bien extrañar los juguetes, la casa, el clima y la comida de la abuela, que no sentirse a gusto aquí está bien y que a pesar de las diferencias que son inherentes al ser humano, nos importa saber cómo están, qué sintieron y cómo fue, que sabemos que están ahí y queremos que estén bien, tranquilos y felices aprendiendo, descubriendo, explorando y viviendo en un entorno escolar que los respete, visibilice, acepte y aprecie (Ortiz, 2020).

Es indispensable repensar las prácticas que tenemos como maestros y maestras para que respondan al contexto y realidad de nuestros estudiantes. La representación social del otro es la barrera donde se le pone valor a la diferencia; la educación inclusiva no puede hacerse posible sin un contexto social que entienda la diferencia como algo inherente al ser humano, no puede quedarse en una política educativa vacía que desconoce en primer lugar la diferencia y solamente la relaciona con situaciones y características únicas, y deja por fuera muchas otras que merecen ser consideradas de igual forma (Ortiz, 2020).

Evidenciar los procesos migratorios de los niños y las niñas, cómo su pasado y su presente influyen en sus emociones, es la posibilidad de reconocer su humanidad y cuidar de ellos, y no solo de ellos, sino de todos esos otros que están en las aulas de clase, todos los que nos confrontan con nuevas realidades, nuevas experiencias de vida, que exigen de mayor entrega y mayor esfuerzo para seguir siendo finalmente eso: maestros; no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni educados, en virtud a esa idea de homogeneidad que pretende la escuela (Skliar, 2014).

Son las políticas públicas y los objetivos políticos los que definen el que-hacer en las instituciones educativas; no se puede desconocer que todos los fenómenos que ocurran en los ambientes educativos deben ser articulados y asumidos en respuesta a estas políticas enfocadas en los objetivos de desarrollo sostenible u objetivos del Milenio, aun así, como lo dice Skliar (2008) “existen al mismo tiempo una legislación impecable, una financiación escasa y/o subutilizada, un porcentaje muy escaso de acceso y nulidad absoluta en el acompañamiento pedagógico de los sujetos” (p. 9). Pero a pesar de estas circunstancias la educación inclusiva es una oportunidad que la escuela puede contemplar, interpretar, interiorizar y aterrizar en las aulas e instituciones para que, como todo proceso, se pueda ir avanzando en el camino hacia otros enfoques educativos, también de carácter inclusivo más específico (Ortiz, 2020).

Es importante que los maestros tengan claridad con respecto a lo que a la educación inclusiva se refiere, y de esa forma poder, no solamente generar transformaciones a nivel curricular, sino también transformar la forma en que interactúan y perciben a sus estudiantes pues “la diferencia no es un sujeto, sino una relación” (Skliar, 2014, p. 155). Esta aproximación permite que se empiecen a construir entornos educativos más armónicos y amigables para todas las poblaciones, y así poder contemplar y considerar transformaciones más profundas que permitan trabajar en colaboración con las comunidades y pueblos para la construcción de propuestas que puedan dar respuesta a sus necesidades (Ortiz, 2020).

La interrelación entre el maestro y los estudiantes, sus preguntas, emociones, establece una afectación para todos; entre más conciencia se tenga de esta afectación es posible aproximar transformaciones. Podría decirse que se es inmigrante, forastero, extraño en algún lugar o momento, y el tomar conciencia de ello puede generar unas prácticas y relaciones distintas, que eliminen las barreras existentes en los entornos educativos. Es posible desaprender a descalificar y encontrar el error, para transformar

esa manera de relacionarse con los otros, los maestros, los estudiantes, los padres de familia, los colaboradores administrativos; no es simplemente mirar al otro, es construir un nos-otros (Ortiz, 2020).

Es difícil concebirse uno mismo como poseedor de características similares al que se considera distinto; la forma de percibir al inmigrante lo deslegitima y se desconoce que en algún momento también podemos formar parte del grupo de personas que salen de su lugar de origen, en busca de mejores oportunidades, dentro de un proceso migratorio que busca optimizar sus condiciones de vida. Esta aceptación permitiría generar vínculos con estos estudiantes y adelantar prácticas educativas más conscientes al *ponerse en los zapatos del otro* (Ortiz, 2020).

## Referencias

- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: Boletín*, 48, 55-72. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116194\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116194_spa)
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de Escuelas Inclusivas. *Protagonismo docente en el cambio educativo*. PRELAC, 174-177.
- Departamento Administrativo de la Presidencia de la República de Colombia (2018). *Decreto 1288, por el cual se adoptan medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de colombianos*. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201288%20DEL%2025%20DE%20JULIO%20DE%202018.pdf>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial EAFIT. [https://www.academia.edu/28381298/Galeano\\_Eumelia\\_Diseño\\_de\\_proyectos\\_en\\_la\\_investigación\\_cualitativa](https://www.academia.edu/28381298/Galeano_Eumelia_Diseño_de_proyectos_en_la_investigación_cualitativa)
- Organización Internacional para las Migraciones. (2006). *Glosario sobre migración*. OIM. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_7\\_sp.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf)
- Organización Internacional para las Migraciones. (2019). *Organización Internacional para las Migraciones*. OIM. <https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion>

Ortiz Yustres, K. (2020). *Hacia una comprensión de la migración venezolana en el Colegio Nueva Constitución de Bogotá* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. [http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12705/Hacia\\_comprension\\_migracion\\_%20venezolana\\_Colegio\\_Nueva\\_Constitucion\\_Bogot%C3%A1.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12705/Hacia_comprension_migracion_%20venezolana_Colegio_Nueva_Constitucion_Bogot%C3%A1.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Peláez, D. (2019). *¿Cuál es el impacto de la migración?* Conferencia desarrollada en la Biblioteca Pública La Peña.

Semana. (2018). La solidaridad de Bogotá con los venezolanos que llegan. *Revista Semana*. Nación. <https://www.semana.com/nacion/articulo/venezolanos-en-bogota-como-es-el-plan-de-ayuda/570407>

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad. Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*, 8(9), 37-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3885366>

Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones Universidad Católica de Manizales*, 24(14), 150-159. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/29>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

# El líder sordo, por una participación activa

Sara Helena Márquez García<sup>1</sup>

## Introducción

El Colegio Manuela Beltrán, ubicado en la localidad de Teusaquillo de la ciudad de Bogotá, presta en la jornada nocturna atención educativa para jóvenes y adultos sordos. De acuerdo con los criterios establecidos para el ingreso, permanencia y promoción de los estudiantes se adelantan diferentes acciones, entre estas, una caracterización inicial a partir de la cual se han logrado identificar algunos aspectos que son relevantes para determinar los ajustes razonables pertinentes, con el fin de propender por un desarrollo integral de la persona sorda. Dentro de estos, se han encontrado:

- Significativas diferencias en los niveles de manejo de la lengua de señas debido a que los estudiantes provienen de familias que en su mayoría son de personas oyentes, dentro de las cuales no ha habido un acercamiento a dicha lengua.
- Escasas ofertas de atención educativa pertinente para la población joven y adulta sorda, en las diferentes regiones del país.
- Acceso tardío a la lengua que vehiculiza la interacción en todos los contextos, lo cual en teoría podría influir en los desarrollos cognitivos, lingüísticos, sociales y familiares de las personas jóvenes y adultas sordas.

---

<sup>1</sup> Docente de Apoyo Pedagógico, fonoaudióloga, magíster en Neuropsicología y Educación, docente con veinticuatro años de experiencia en el trabajo con la población sorda, líder de la red “Manos en Red” que agrupa a las docentes del Distrito capital que trabajan en la educación inclusiva de personas sordas. Contacto: [smarquez@educacionbogota.edu.co](mailto:smarquez@educacionbogota.edu.co)

Y es que siendo el lenguaje la capacidad innata que tiene el ser humano para comunicarse a través de una lengua, es evidente que la carencia de esta por un prolongado tiempo puede generar afectaciones significativas, incluso a nivel de reflejar un desfase en las etapas de desarrollo por las que pasa todo ser humano desde la infancia hasta la adultez. Lo anterior, cobra relevancia frente a las características que se han identificado en la población sorda del Colegio Manuela Beltrán, dado que a partir de estas, la institución educativa debe pensar en cómo, de manera simultánea, se favorece el aprendizaje de la lengua de señas, el acceso a las áreas del conocimiento, así como también cómo promover la autonomía en los estudiantes sordos cuando deben tomar decisiones ante situaciones académicas y sociales, o de aquellas con mayor trascendencia, como las relacionadas con generar su propio proyecto de vida.

Esta toma de conciencia por parte de los estudiantes, en la dirección de asumir un rol significativo en su comunidad, es el eje principal para dar continuidad a la presente propuesta pedagógica que inició con unas reflexiones preliminares en 2020, y que como proyección futura se considera que, si bien el colegio brinda la posibilidad de acceder al conocimiento, a información y a otras actividades a partir de la lengua de señas, es evidente que la identificación de más factores que debieran potenciarse favorecería el avance hacia una educación inclusiva enfocada a garantizar, por qué no, una participación activa en diferentes contextos de representación de los estudiantes sordos, de la jornada nocturna, del Colegio Manuela Beltrán.

## **Problematización**

La caracterización que sobre la persona sorda ha elaborado el Colegio Manuela Beltrán, parte de la concepción de esta desde el modelo social de la discapacidad, en donde se considera que los sordos forman una minoría cultural y lingüística, y de acuerdo con una identidad específica tal como lo menciona Rodríguez (2005), en el sentido de que su identidad, como comunidad, se basa en la toma de conciencia de todo aquello que se comparte en relación a lengua e interacción social, y la necesidad de eliminar barreras de comunicación y/o todo aquello que impida el pleno desarrollo de su personalidad.

Lamentablemente, este concepto que puede llegar a estar claro para los docentes, no lo está para las familias, ni incluso para el resto de la sociedad, siendo, por lo tanto, el acceso a la educación el puente inicial para la reivindicación de los derechos lingüísticos de las personas sordas. Claro,

el ideal sería que fuera en edades tempranas y con procesos de adquisición naturales de la lengua de señas; sin embargo, como se ha mencionado, esto no ocurre en la mayoría de los casos, y es así como se crean grandes brechas identificadas en las narraciones que al respecto hacen los padres o parientes cercanos; en estos relatos señalan situaciones de dependencia y de poca iniciativa para asumir responsabilidades laborales y económicas por parte de las personas sordas; no obstante, a quienes sí las asumen, se les dificulta el empleo de la lengua de señas, bien sea por la falta de oportunidades o de formación.

Al dialogar con las familias de estudiantes sordos, se entiende que para algunas es normal que ellos continúen a cargo de los oficios domésticos, mientras que otros miembros del núcleo familiar son quienes asumen la manutención del hogar. Sin embargo, también se presentan casos en los que los estudiantes sordos, al ser una responsabilidad más dentro de la familia, son dejados sin apoyo, y sin entrar a considerar las personas sordas no tienen una estabilidad económica, situación que las lleva a comenzar a trasegar en busca de mejores oportunidades de vida.

De acuerdo con las situaciones descritas arriba, la institución educativa y sus docentes no solo deben atender la parte académica, sino que además se ven abocados a resolver problemáticas anexas de índice social, emocional y de rezago comunicativo, convirtiéndose así en los primeros referentes para aquellos sordos que son aprendices de lengua. De manera lamentable puede pasarse de la dependencia de la familia a la dependencia del docente, razón por la cual, es de vital importancia realizar la caracterización inicial que se ha mencionado, con el fin de conocer las historias de vida de cada uno de los estudiantes con discapacidad auditiva que acceden a la oferta educativa, pues, es a partir de esta, que los docentes pueden identificar rápidamente sus características y orientar así las acciones que se requieran, teniendo presente que son personas jóvenes o adultas y que, a pesar de tener en algunos casos un incipiente manejo de la lengua, requieren ser orientados en su educación, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo de vida en la que se encuentran, atendiendo a necesidades y particularidades propias.

Las dinámicas de aula enfrentan a los estudiantes sordos a situaciones en las que, por ejemplo, se les dificulta la comprensión de algunas temáticas de las áreas del conocimiento. En la mayoría de las ocasiones los estudiantes suelen reaccionar con posturas de “crítica”, “reclamo” y/o asignando la responsabilidad de esta falla en el proceso de aprendizaje “a otros”, sin

tener en cuenta que podrían plantear estrategias de mejoramiento, en conjunto con docentes e intérpretes recurriendo a una comunicación asertiva y asumiendo roles positivos para su formación. Claro, tampoco se puede desconocer que, debido a los antecedentes mencionados atrás, relacionados con la falta de comunicación, e incluso de educación en sus familias, la mayoría de los estudiantes no saben cómo manifestarse asumiendo una actitud propositiva.

Desde el punto de vista de observación docente, es evidente que, como parte de la institución educativa, si bien se han establecido acciones para abarcar la multiplicidad de aspectos requeridos para orientar la educación de jóvenes y adultos sordos, se hace evidente que podría ampliarse el horizonte de información conduciendo a dicha población a ser consciente de sus capacidades para asumir con autonomía sus procesos de vida, y no delegar en otros dicha responsabilidad.

A partir de los planteamientos de Nussbaum (2012), el enfoque de capacidades está ligado al desarrollo humano en tanto se hace posible que las personas asuman vidas plenas y creativas, desarrollando su potencial y fomentando una existencia acorde con la igualdad de dignidad humana de todos. Pero, ¿cómo hacer esto posible desde la heterogeneidad de las personas sordas, cuando algunas llegan con un significativo desfase a nivel de desarrollo lingüístico, y por ende cognitivo, social e incluso con comportamientos no acordes con su edad cronológica? Ahora bien, en la otra cara de la moneda, también hay estudiantes sordos que han tenido mayores posibilidades de educación e interacción, situación que les ha permitido adquirir mejores desempeños en lengua de señas y procesos de desarrollo afines con sus edades; sin embargo, tanto en uno como en otro grupo, un punto en común es la carencia de información acerca de lo que puede significar tener “un líder en su interior”, y por ende, de cómo destacarse para actuar positivamente en la sociedad circundante. Lograr esto, requiere asumir, como lo afirma Senge (1990), el liderazgo como el proceso relacionado con crear un ámbito en el que los seres humanos trascienden lo negativo, para ser capaces de participar activamente en la creación de otras formas de vivir.

Por supuesto, todas las acciones de la institución apuntan al desarrollo de capacidades particularmente desde el ámbito académico y socio-emocional; sin embargo, como ya se ha mencionado, es necesario potenciar la participación de las personas con discapacidad auditiva en actividades en calidad de sujetos activos y no pasivos. El no realizarlo, puede conducir a

que parte de esta población se considere víctima de las circunstancias al carecer de lengua de señas, conocimiento o información, cuando por el contrario deberían ser promotores de la creación de nuevas condiciones.

Este, finalmente es el punto central, y como lo explica Morales (2009), el término “sordo” se emplea para referirse a la pérdida de audición como tal, y cuando se hace la sustitución por letra mayúscula es cuando se determina a los grupos sociales que identifican no solo la lengua, sino también la identidad y cultura como personas sordas. Por esta razón, si este tránsito de reconocimiento se logra desde la institución será el cambio fundamental, pues seguramente para muchos de los estudiantes y sus familias aún se parte de la discapacidad, y esto es apenas normal por las situaciones descritas. De este modo, el compromiso y el objetivo principal de esta experiencia pedagógica consiste en una transformación encaminada a que los estudiantes, “pasen de ser sordos por una pérdida auditiva a ser sordos desde una construcción de vida propia”.

## **Solución pedagógica**

La problemática expuesta en el presente documento tiene como objetivo no solo explicitar las condiciones relevantes frente al fortalecimiento de capacidades e información sobre el liderazgo, y participación activa de las personas jóvenes y adultas sordas en diferentes contextos, sino que, además, busca generar una propuesta que desde la institución educativa genere acciones encaminadas a trabajar simultáneamente sobre el desarrollo de estos procesos.

Dado que, como se ha mencionado antes, la perspectiva educativa del Colegio Manuela Beltrán tiene en cuenta la concepción de la persona sorda desde el modelo social de discapacidad, favoreciendo su identidad, lengua y cultura, como miembro de una comunidad minoritaria, la solución para la problemática presentada se plantea desde un registro descriptivo-interpretativo de la información obtenida, partiendo de un análisis cualitativo dado que este permite favorecer la descripción de las acciones a desarrollar, desde la realidad de las personas sordas que se encuentran en la institución, de acuerdo con la significación que para cada una de ellas ha tenido su experiencia particular y su interrelación con los diferentes contextos.

Con base en lo anterior, a continuación se plantea el siguiente esquema de trabajo:

- “Narraciones de vida”: a partir de la promoción a los estudiantes para que cuenten sus historias de vida y el registro de formatos con preguntas relacionadas con sus datos personales: datos de salud, conformación familiar, ingresos económicos, acceso a la educación y a la lengua de señas, expectativas e intereses a futuro, entre otros aspectos a registrar.
- “En el aula conozco”: se han realizado actividades desde el aula de clase con el apoyo de la persona sorda, modelo de identidad, lengua y cultura, en donde a partir de clases magistrales desde la asignatura de lengua de señas, se han desarrollado con los estudiantes (a partir de ciclo III y hasta ciclo VI), la indagación acerca del conocimiento previo que tienen sobre el concepto de líder, liderazgo, y la identificación de las posibles capacidades a desarrollar para ejercer un liderazgo positivo dentro de su comunidad, o simplemente ser un buen co-equipero, teniendo la suficiente información para discernir sobre qué tipo de líder seguir y por qué.
- “En mi comunidad participo”: esta actividad tiene como finalidad generar acciones de participación de los estudiantes sordos, partiendo de la articulación con otras entidades que bien pueden pertenecer a las diferentes direcciones que conforman la Secretaría de Educación, o de aquellas que promuevan el acceso a información pertinente para la población sorda, o simplemente las más cercanas, como lo son la conformación del gobierno escolar institucional. De esta forma, se ha promovido:
- “Participo y actúo”: se promovió la candidatura de dos estudiantes sordos al cargo de personero o personera estudiantil de la jornada nocturna, generando para ello material accesible en lengua de señas.
- “Mi compromiso, mi participación”: se ha hecho la gestión para la participación de los estudiantes sordos en proyectos tales como:
  - » Simonu: iniciativa de la Dirección de Participación de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), que está relacionada con simulaciones de las Naciones Unidas en temáticas afines con problemáticas comunes en la sociedad, que propicien en la población joven y adulta propuestas de cambio que favorezcan a la sociedad en general. Para 2021,

los estudiantes sordos del Colegio Manuela Beltrán participan en la Comisión de Lengua de Señas, comisión que es pionera a nivel mundial.

- » Incitar para la paz: otra iniciativa de la Dirección de Participación de la SED, que tiene como objetivo apoyar estrategias de construcción colectiva de la comunidad educativa, encaminadas a generar procesos de transformación social. Para el caso del Colegio Manuela Beltrán, los estudiantes sordos tienen la oportunidad de participar en la producción de material con contenidos no solo académicos, sino también informativos, recreativos, culturales y socio-emocionales.
- » Cátedra intercultural: estrategia de divulgación de información sobre otros pueblos, tales como los indígenas y los afrocolombianos, con el fin de tejer lazos de interculturalidad. En esta oportunidad la población sorda accede a esta información a partir de talleres generados en la institución educativa, y con la participación de representantes de cada una de estas comunidades que provienen de la Dirección de Inclusión y Atención a Poblaciones de la SED.

**Figura 1.** Esquema de liderazgo-líder-participación



**Fuente:** elaboración propia.

La Figura 1 muestra la relación que se ha trabajado con los estudiantes sordos a partir de *liderazgo* y de *líder* como conceptos que se articulan, pero que tienen una connotación diferente frente a las variadas actuaciones a desarrollar. Por esto, se requiere dar la información correspondiente con una amplia ejemplificación, generando así la posibilidad de participaciones activas, mediadas por la lengua de señas, en diferentes ámbitos.

Según Flórez (1999), en la actualidad es posible proponer un modelo pedagógico-social y cognitivo basado en los principios del paradigma constructivista, cuyas actividades se basen en contextos de interacción en los que los estudiantes adquieran conocimiento, pero a su vez desarrollen capacidades y actitudes que les permitan responder de manera asertiva a las realidades de su entorno. Indudablemente este planteamiento está directamente relacionado con las acciones descritas como propuesta de solución pedagógica para la problemática evidenciada en el Colegio Manuela Beltrán, y que tuvo inicialmente su origen en una observación docente de las actitudes de los estudiantes sordos en su interacción dentro y fuera de la institución.

Retomando las acciones propuestas, en primera instancia una caracterización inicial permitirá, de acuerdo con la narración de historias de vida y de registro de formatos, identificar no solo las características de cada estudiante, sino además conocer los objetivos esenciales de su acceso a la educación, teniendo como base los siguientes referentes al respecto:

- Personas para quienes su interés principal sea el aprendizaje de la lengua de señas combinado con el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos que les permita interactuar en su contexto inmediato.
- Personas que propenderán por querer culminar sus estudios de básica secundaria y media enfocados hacia su articulación con una educación superior bien sea a nivel técnico, tecnológico o profesional.
- Personas que requieran de dicha culminación de estudios para obtener una ubicación laboral o en otros casos querrán trabajar y estudiar.

Ahora bien, luego de la caracterización, las siguientes actividades descritas van encaminadas a proporcionar herramientas de apertura a la

información y a la participación activa, puesto que al inicio suele ser muy común que la población sorda actúe como sujeto pasivo y participe porque se le convoca. Claro, tampoco se desconoce que este debe ser el comienzo de esa orientación hacia la toma de conciencia de lo que significa su representación como actores gestores de cambio y de liderazgo dentro de su comunidad.

## **Evaluación de resultados y conclusiones**

Esta propuesta sobre el liderazgo sordo en el Colegio Manuela Beltrán, no se está planteando como una novedad; la institución educativa cuenta con una trayectoria de más de veinte años trabajando en la educación de las personas sordas, durante los que han surgido líderes representantes de su comunidad. Sin embargo, lo relevante de este tema en la actualidad, es que se está propendiendo porque se implemente de manera permanente la cátedra de empoderamiento de la persona sorda, que lleve a dicha comunidad a despertar, ejercitar y potenciar su liderazgo.

Y es que, al respecto, es importante reiterar la importancia de la apropiación por parte de los jóvenes y adultos sordos de la lengua de señas, hecho que los hace pertenecientes a una comunidad lingüística minoritaria, en la que su principal rasgo es el uso de una lengua con carácter viso-gestual, en contraste con otro grupo de personas que, si bien son sordas, hacen uso de la lengua oral.

Como docente de apoyo pedagógico, cuya función desde el acompañamiento a los docentes es contribuir con la eliminación de barreras y garantizar la participación efectiva de los estudiantes en diferentes espacios, es evidente que la presente propuesta es una apuesta por la consolidación desde el trabajo articulado de toda la comunidad educativa. Esta situación está en proceso actualmente: por ejemplo, las actividades referidas hacen parte de un conjunto de acciones que se han desarrollado desde asignaturas tales como Sociales, Lengua de Señas y Español escrito con el concurso de algunos docentes, y la gestión realizada para vincular otras estrategias ya organizadas como las mencionadas con relación a Gobierno Escolar, Simonu, Incitar para la paz y la Cátedra de interculturalidad, entre otras. No obstante, aún queda mucho camino por recorrer y estrategias por indagar e implementar.

Es importante reconocer que aún no se ha realizado un trabajo consistente con las familias, más allá de la identificación de sus necesidades en

la interacción y guía de sus hijos, hermanos, o parientes ante procesos de autonomía e independencia. Por ello, queda este otro reto por asumir, y que seguramente, en la medida que avancen las actividades, surgirá como un planteamiento de necesaria resolución con acciones de acercamiento e interacción entre los diferentes actores comprometidos.

Finalmente, lo desarrollado hasta el momento con los estudiantes ha permitido evidenciar su interés ante la información presentada y la sorpresa –tanto del modelo lingüístico como de la docente–, frente a que la mayoría de los estudiantes manifestó no tener claro los conceptos relacionados con las categorías teóricas de líder, capacidades, comunicación asertiva y liderazgo positivo.

Lo anterior corrobora la importancia de propiciar acciones de formación y de información, para que la población estudiantil se apropie de ellas y con base en las mismas, tenga la opción de elegir lo que más les resulte conveniente; ser líder, seguir a un líder, asumir una posición activa y propositiva, en fin, eso no depende de la formación pero de lo que sí depende es de brindarles la oportunidad de acceder a esta, en igualdad de condiciones y desde el derecho lingüístico que tienen a su acceso a través de la lengua de señas.

## **Reflexiones finales**

Sin lugar a duda un primer punto para generar este tipo de reflexiones acerca de situaciones problemáticas en las instituciones educativas es tener no solo el interés y la motivación, sino la capacidad de observación; esa que por parte del docente permite identificar pequeños detalles que son los generadores de grandes ideas que no tienen otro objetivo que propender por el mejoramiento de la calidad de la educación para la población con la que se trabaja.

Inicialmente este puede ser solamente un diario construir de actividades a desarrollar, como otras tantas que se implementan al interior de los colegios por parte de los docentes, sin embargo, cuando produce un acompañamiento –como del que se ha sido parte a través de la estrategia de “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021–, esto cobra otro sentido más amplio que permite, no solo dar una idea inicial, sino además proyectarse a espacios más amplios como lo son las comunidades de aprendizaje. Precisamente, Saso y Pérez (2003) las perciben como, “espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla

en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas” (p. 97), siendo esto lo que se evidencia como necesario para construir y ampliar los horizontes de la iniciativa en la institución.

En este sentido, es evidente que en las instituciones educativas se deben fortalecer los espacios colaborativos. Sin duda esta acción se ha forjado de manera natural; sin embargo, la toma de conciencia al respecto es otro de los resultados de la participación, en la versión 2021, de “Maestros y Maestras que Inspiran”, Actividad Retadora, en la medida que se debió atender simultáneamente a muchas actividades, todas enfocadas a mejorar dichas implementaciones en el aula. Con el desarrollo de cada una de las acciones del programa, de manera progresiva se iban haciendo más claras las metas a conseguir, y como estas hacían parte de los procesos a implementar, por ejemplo, para el caso de la presente propuesta, si se quiere potenciar la concienciación del liderazgo en los estudiantes, se requiere que los docentes a comprometer en esta tarea también lo estén.

El artículo 8 de la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, que fue ratificada por Colombia a través de la Ley 1346 de 2009, declara que debe haber una toma de conciencia frente al reconocimiento de las capacidades de dichas personas. Por lo tanto, participar en “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021 es un terreno propicio para establecer acciones afirmativas, en la medida en que se genera la visibilización de los logros de las personas sordas, en el marco de hacer efectivo el derecho a la igualdad de grupos considerados como de especial protección.

Por lo tanto, un maestro empoderado y motivado a partir de las múltiples opciones de socialización que se posibilitan en este tipo de convocatorias del IDEP, es referente de identidad para los estudiantes, pues, a su vez se está garantizando una participación activa de la comunidad educativa en general, del tal forma que se construyen redes conjuntas de aprendizaje que otorgan un amplio acceso a la información en español oral para los oyentes, y en lengua de señas para los sordos, brindándoles así la posibilidad no solo de empoderamiento, sino de acceso al conocimiento y al ejercicio de una plena ciudadanía.

Finalmente dejar huella no solo en la institución educativa, sino trascender fronteras deja como lema: “ser maestro inspirador se convierte en un compromiso de vida”.

## Referencias

- Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación, pedagogía y cognición*. Mc Graw Hill.
- Morales García, A. (2009). La ciudadanía desde la diferencia: reflexiones en torno a la comunidad sorda. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2).
- Nussbaum Craven, M. (2012). *Crear capacidades propuestas para el desarrollo humano* (1ª ed.). Editorial Paidós.
- Rodríguez, L. (2005). Estudio sobre la identidad cultural y la comunidad sorda. *Catalunya: Revista de etnología*, (27).
- Saso, C. E. y Pérez, E. O. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (48), 91-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927018>
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina*. [BetancurYuleysy 2019 Influencia-LiderazgoClima.pdf \(udea.edu.co\)](#). <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

## Figuras

Figura 1. Esquema de liderazgo-líder-participación.

# EDURBE en-Seña, Bogotá incluye Ciudad que incluye, manos que hablan-ojos que escuchan

Martha Lucía Gaitán Quiroga<sup>1</sup>

## Introducción

En el proceso que se ha llevado a cabo, desde el año 2019, con el IDEP, se ha realizado, en primera instancia la sistematización de la experiencia realizada en el Colegio Manuela Beltrán IED, jornada nocturna, institución que trabaja una propuesta educativa inclusiva con estudiantes jóvenes y adultos sordos. La sistematización realizada recoge los aprendizajes y las lecciones aprendidas durante el desarrollo de la experiencia con EDURBE, en una apuesta educativa que busca favorecer y permitir el proceso de apropiación y conocimiento de la ciudad por parte de las personas sordas.

En el presente escrito mencionaré de algunos apartados de dos escritos de mi autoría, ya publicados por el IDEP en el año 2020, titulados: *EDURBE: inclusiones verdaderas con comunicaciones posibles en la ciudad y Bogotá-enSeña-Bogotá-incluye* (ver listado de referencias al finalizar este artículo).

Para comenzar, realizaré una contextualización de lo que ha sido el proceso educativo de las personas sordas, su conocimiento sobre la ciudad, la situación de las entidades del Estado que llevan a cabo los procesos culturales, históricos y deportivos. Históricamente, por tener un medio de comunicación diferente –la Lengua de Señas Colombiana (de ahora en adelante LSC)–, estas personas no han tenido el adecuado ni igualitario acceso a oportunidades de apropiación urbana, en comparación con

---

<sup>1</sup> Docente de idiomas y psicóloga social que desarrolla trabajo comprometido y vital con la población sorda. Contacto: [marthagaitan264@gmail.com](mailto:marthagaitan264@gmail.com)

sus pares oyentes y, por ende, no han podido conocer y apropiarse de la ciudad, como parte de su territorio, de manera participativa e igualitaria.

En el desarrollo de esta experiencia pedagógica, iniciada en 2013, se constató que las instituciones educativas realizan sus actividades académicas con escasos nexos con otras instituciones culturales, artísticas y/o deportivas que podrían enriquecer el conocimiento de los estudiantes, así como su participación en las actividades planteadas relativas a cada sector. Por ejemplo, dentro de estas se encuentra hacer recorridos por los lugares históricos que hablarían de viva voz de lo sucedido en nuestra historia, o poder practicar algún deporte en los tantos escenarios deportivos que tiene la ciudad de Bogotá, o asistir a actividades artísticas y culturales que ofrecen las bibliotecas, los museos y teatros. Además de esto, se evidenció que algunas de estas instituciones educativas no tenían conocimiento de cuáles eran las flexibilizaciones necesarias que debían tener sus prácticas institucionales para recibir a la población sorda, como, por ejemplo, la intermediación de la comunicación a través de la LSC, lengua materna de las personas sordas.

Desde sus inicios, esta experiencia pedagógica ha estado circunscrita al área de Humanidades, en la asignatura de Lengua Castellana para sordos. En la presente propuesta, el proyecto no se restringirá exclusivamente a esta área, sino que se pretende incluir a todas las áreas del conocimiento que permitan resolver los siguientes interrogantes: ¿es posible correlacionar las actividades y programas ofrecidos por la ciudad con los temas académicos establecidos en la institución para primaria? ¿Cómo establecer estrategias en la institución educativa que permitan posteriormente la apropiación –por parte de los estudiantes sordos–, de las actividades de las instituciones culturales, artísticas y deportivas que existen en la ciudad?

En este orden de ideas, EDURBE se ha consolidado como una experiencia pedagógica, dirigida a los estudiantes sordos, hombres y mujeres, cuyas edades oscilan entre veintidós y sesenta años y que se encuentran en los ciclos 1° y 2° de primaria; la propuesta tiene en cuenta cada una de las asignaturas básicas que se deben llevar a cabo con los cursos de primaria para adultos, y se pretende continuar con este proyecto para darles una participación real y efectiva en el ejercicio del cumplimiento de los derechos de cada estudiante sordo alrededor de la apropiación y conocimiento de la ciudad.

## Problematización

A manera de contexto, los docentes se encuentran frente a un grupo de estudiantes jóvenes y adultos sordos con características muy específicas, con el desarrollo tardío de habilidades e incluso con déficits en este y, además, se percatan de lo poco que conocen la ciudad y que dependen de otros para desplazarse por ella. Esto hace que los estudiantes reciban con beneplácito la experiencia pedagógica EDURBE.

En general, coinciden en que las salidas pedagógicas, los recorridos, las puestas en escena de alguna obra y/o la práctica de algún deporte, permiten ampliar su horizonte, les da conocimientos, les ayuda a conocer la cultura de la sociedad en la que están inmersos... Así mismo, consideran que les proporcionan motivos de comunicación, participación y que pueden expresar su opinión en temas y debates relacionados con la ciudad. Por ello, concuerdan en que esta experiencia pedagógica se vuelve significativa para sus vidas, para su autonomía, les permite reconocer sus derechos y se sienten en igualdad de participación con sus pares oyentes.

En cuanto a los padres de familia, se han vivido dos momentos: en primera instancia se evidenció que ellos no tenían salidas con sus hijos, no salían siquiera al parque, menos a ningún evento cultural o deportivo debido a la falta del intérprete en esos escenarios y, sobre todo, porque no sentían la necesidad de hacerlo ni de compartir con sus hijos esos espacios. En segunda instancia, los que han estado presentes en las actividades realizadas, se sienten igualmente partícipes de los recorridos y encuentran que existen actividades diferentes en las que pueden participar con sus hijos, y a su vez, muchos de ellos también aprenden a conocer la ciudad y todos sus beneficios.

De otra parte, un alto porcentaje de estudiantes, al ingresar, no manejan las competencias básicas para asumir los contenidos de un ciclo; por ejemplo, el de un cuarto o quinto de primaria. Estas falencias implican dificultades de comprensión de las temáticas trabajadas en las diferentes áreas del saber; a lo que se suman problemas relacionados con el aprendizaje desde el primer nivel de primaria, pues, además, deben apropiarse de dos lenguas diferentes simultáneamente, y la mayoría de los espacios académicos están orientados en la lengua castellana (Gaitán, 2020b).

Teniendo en cuenta las particularidades señaladas, desde el año 2013, cuando asumimos el reto de construir esta experiencia pedagógica,

procuramos que ofreciera alternativas incluyentes para la comunidad sorda. El objetivo es pensar en posibilidades de acceso a actividades para personas con baja o pérdida total de audición, facilitando su participación en los diferentes programas ofrecidos por la ciudad; todo a través de la LSC, pilar de una experiencia que no solo busca mejorar las prácticas de enseñanza, sino incidir significativamente en los estudiantes (Gaitán, 2020b).

Todas las instituciones, y en especial las educativas, deben incidir en el impacto de la incorporación de las personas a la sociedad, y deben orientar sus prácticas pedagógicas hacia la sostenibilidad social de sus educandos, en este caso del grupo minoritario con situación de discapacidad auditiva de la IED Manuela Beltrán, y otras IED que atienden estas poblaciones. Esto implica también un compromiso con la igualdad de género, el empoderamiento de las mujeres, el fomento de la participación de la población de las áreas menos favorecidas en situación de discapacidad, y el respeto y favorecimiento de los derechos de los niños, jóvenes y adultos.

De este modo, las instituciones educativas deben encaminarse a lograr articular los procesos propios de la práctica educativa, con los establecidos en las entidades distritales para temas históricos, sociales, deportivos y culturales, que permitan a los estudiantes sentir, vivir y adquirir conocimientos de forma experiencial, real y de manera significativa, para que a la vez puedan reconocer el entorno más apropiado para vivir y sentirse aceptados y cómodos en él.

## **Solución pedagógica**

En este orden de ideas, en este proceso es necesario priorizar –en todas las áreas del conocimiento– la competencia lingüística en las dos lenguas, tanto la lengua 1: LSC y la lengua 2: lengua castellana escrita para sordos; así, en principio toda información, interpretación, comprensión de la realidad, construcción de conocimiento, debe ser dado desde la LSC y posteriormente reforzado a través de la lengua escrita, como una manera de apropiarse de la información en la lengua de la población mayoritaria, la oyente, a su alrededor.

Además, para completar el éxito de la experiencia, se procura tener en cuenta los nuevos paradigmas educativos, donde la figura y el rol del docente cambian. Ya no se trata de la persona que centraliza el conocimiento, sino que adquiere un rol de guía y acompañante en el proceso de

enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, comienzan a valorarse las múltiples ventajas de trabajar en equipo, frente a la antigua idea que concibe la docencia como una actividad profesional individual. El abordaje y apropiación de la ciudad por parte de los estudiantes sordos, ya no estaría circunscrito al área de Humanidades, Lengua Castellana para sordos, sino que sería un trabajo en equipo con los docentes de todas las áreas, los estudiantes y las familias.

Es necesario, entonces, encontrar formas de organización que hagan posible una interdisciplinariedad para obtener un equilibrio entre la cantidad de los contenidos que indica el currículo. Para ello, se considera que el trabajo en equipo permite identificar y analizar aquellos conflictos y necesidades que surgen entre los estudiantes, sus familias y su realidad social, y posteriormente esta información puede utilizarse para adoptar estrategias y guiar a los alumnos a la resolución de los mismos, propiciando una mejora en la actuación de los docentes y una mayor calidad educativa.

De igual manera, involucrar a las familias en los procesos de conocimiento y apropiación de la ciudad les permite conocer más a sus hijos, empezar a dimensionar la ciudad como un sitio común en el cual pueden realizar diferentes actividades con ellos, y mejorar su comunicación y sus relaciones interpersonales.

Por otro lado, esta experiencia pedagógica está diseñada para enriquecer el pensamiento crítico de estudiantes entre los veinte y sesenta años de edad, permitiendo fortalecer sus habilidades de análisis, interpretación, autorregulación y evaluación, y las disposiciones de flexibilización, confianza y curiosidad (Gaitán, 2020a).

En consecuencia, como lo mencioné en Gaitán (2020a), lo planteado es deseable y posible a través de la propuesta pedagógica EDURBE, en la medida que implica la existencia de una conducta exploratoria que indaga sobre la realidad bogotana, para buscar realmente conocerla y que, de esa forma, haya una apropiación del contexto por parte de los estudiantes sordos del colegio a través de la LSC. Esto significa trabajar desde la institución con las conexiones interinstitucionales de las entidades gubernamentales asociadas a los temas culturales, deportivos y sociales.

En términos generales, esta propuesta pretende fortalecer el proceso de adecuación y fortalecimiento de los planes de estudio de primaria de la IED Manuela Beltrán, para que estos estén enfocados en y promuevan

la relación entre cultura, lengua, participación y ejercicio de derechos. Todo lo anterior, “partiendo del hecho de que el acceso a la ciudad permite conocer, analizar e interpretar los procesos naturales, culturales y lingüísticos de la sociedad, los cuales son complementarios, superpuestos e interdependientes entre sí” (Gaitán, 2020a, p. 6).

Desde este punto de vista, este proceso educativo denominado EDURBE, tiene como eje central al individuo; aquel que no conoce, ni ejerce sus derechos, que necesita participar activamente en todos los procesos a su alrededor, dentro y fuera de la institución educativa; para ello se requiere que las actividades académicas sean impartidas en su primera lengua, y que el plan de estudios esté girando alrededor de hacerlo más participe y conocedor de la ciudad en la que vive, para posteriormente poder abordar situaciones de índole laboral, deportivo y social de manera más adecuada a sus propios intereses.

Adicionalmente, la experiencia pedagógica permite que los estudiantes resignifiquen su práctica de aprendizaje otorgando un nuevo significado a sus vivencias escolares, y así mismo, dotando de sentido a lo que viven como perspectiva de vida. Así, cada recorrido a un lugar de la ciudad, ya sea deportivo, histórico, artístico y/o cultural, favorece la habilidad de interpretar su mundo, sus relaciones interpersonales y su relación con el ambiente escolar, social y familiar (Gaitán, 2020a).

Revisando los beneficios y ventajas que ha proporcionado la experiencia a los estudiantes, se ha planteado un nuevo reto para llevar a cabo. El propósito actual de la experiencia es promover la formación de un plan de estudios que permita a los estudiantes sordos, a través del conocimiento de la ciudad, lograr una formación adecuada a su edad que promueva el mejoramiento y apropiación de su vida, superando la dependencia de sus familiares y mejorando su calidad de vida. Esto se logra puesto que, mediante las actividades de apropiación, se va fortaleciendo su autoestima, su seguridad frente a la sociedad mayoritaria (la oyente) y se va desarrollando, sobre todo, su desenvolvimiento como ciudadano dentro de una sociedad en la cual quiere sentirse acogido y aceptado.

En consecuencia con lo anterior, se hace indispensable un trabajo en comunidad que conduzca a ampliar el impacto institucional del programa, y que promueva escenarios de transformación educativa y cultural desde una dinámica dialógica, orientada por un proceso profundo, riguroso y ético de desarrollo profesional por el que pasan los docentes que hacen parte

del proceso, ayudando a transformar la actividad escolar en comunidades de aprendizaje y ofreciendo las mejores oportunidades para sus alumnos.

Este hecho proporciona pertenencia y positiva aceptación al plan de estudios, puesto que se sitúa al pedagogo en el centro de su teoría y práctica pedagógica, se le da la importancia que merece el componente de la relación con los demás –que supone todo crecimiento personal–, y se tiene presente el hecho de que este crecimiento se ha de dar dentro de una comunidad, que también se va transformando merced a la educación mutua de sus miembros.

Este proyecto educativo e inclusivo ha sido diseñado para favorecer la igualdad de oportunidades, desde el acompañamiento profesional y grupal, destinado a la construcción y/o concreción de un proyecto de vida. Así, ahora se busca producir y aplicar nuevos recursos tecnológicos, pedagógicos y didácticos, así como estrategias para el desarrollo socio-afectivo de la población sorda de la institución, debido a que en su gran mayoría son personas con niveles de autoestima muy bajos y altos niveles de privación cultural.

Dicho de otro modo, nuestro modelo educativo, debe estar centrado en el desarrollo que tiene que ver primero con el pensamiento, segundo con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos, y, por último, con la praxis y la acción en función del estudiante que siente, actúa y piensa; y siendo así, el deber ser es el de enseñar a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor.

Nuestra función debe procurar encontrarse ligada a favorecer e impulsar el desarrollo de los estudiantes, en donde no se olviden las actividades cognitivas y de manera paralela se otorgue especial relevancia a la formación de valores, en donde los fines procedimentales estén a favor del apoyo socio-afectivo, teniendo en cuenta que se aprende aquello que interesa.

Los seres humanos aprendemos a pensar, amar, valorar y actuar gracias a la presencia de los mediadores culturales, que operan en la ciudad y en las instituciones que administran la cultura. En esta estructura, la valoración es producto de la interacción del sujeto con la cultura, y de la interacción de los valores y actitudes personales que se forman mediante procesos de interacción con la escuela, la familia y la sociedad; en este caso, representada por la ciudad y sus instituciones (Gaitán, 2020b).

Por último, y desde el enfoque de pedagogía conceptual, la estructura didáctica conduce a que los estudiantes lleguen a aprender a hacer algo, aprender sobre algo y aprender a valorar algo. Para ello, debemos tener en cuenta las tres fases que originan los procesos de aprendizaje:

“La fase afectiva”, destinada a despertar en el estudiante la curiosidad y el interés por las diferentes tareas que realiza, en este caso, el recorrido y conocimiento de la ciudad.

“La fase cognitiva”, que se enfoca en garantizar el acceso a la información, comprenderla, aproximarla a la realidad para esquematizarla, avalando la comprensión esperando que sea asimilada, vale decir, adquirir, comprender, evaluar y asimilar los aspectos culturales, sociales, históricos y culturales que ofrece la ciudad. Su propósito básico es que el estudiante comprenda cabalmente los contenidos que se les están mostrando y los contextualice.

La tercera fase, “la expresiva”, se basa en el “dominio de lo aprendido, realizando un proceso de autoconciencia, siguiendo la secuencia propuesta por el modelo: procedimiento, conciencia operacional, simulación y, para terminar, ejercitación con la información adquirida” (De Zubiría Samper, 2006). En este caso, los estudiantes, una vez hecho el recorrido, retoman ese conocimiento, manifestando mediante el LSC, lo que vivieron, sintieron y asimilaron.

Ese conocimiento se vuelve consciente, individual y grupal, todo dirigido por los docentes, para que esa información asimilada y concientizada, después sea transmitida en su segunda lengua escrita (Gaitán, 2020a).

## **Evaluación de resultados y conclusiones**

Esta experiencia se comenzó a llevar a cabo desde el año 2013, y durante este tiempo, como todo proceso, ha tenido cambios que han permitido fortalecer la estructura académica y los lazos y conexiones interinstitucionales, y ha permitido implementar cada vez mejor las salidas urbanas de los estudiantes logrando el conocimiento y la apropiación de la ciudad por parte de la población sorda de la institución.

En primer lugar, se ha observado el cambio de actitudes de los estudiantes frente a la ciudad. Ellos, han manifestado tener más posibilidades en el manejo del territorio –rutas de buses, ubicación de su casa, en cuanto a

barrio y localidad–, y han ido conociendo diferentes escenarios donde pueden encontrar el servicio de interpretación en LSC que les facilita la adquisición de la información y/o la práctica de algún deporte. Igualmente se sienten incluidos, aceptados y con mejores posibilidades hacia el futuro; sienten la ciudad más amigable, más asequible; se perciben como pertenecientes a una ciudad donde antes eran ignorados y no tenían ninguna participación.

Se ha evidenciado también que, paulatinamente, los estudiantes han ido independizándose de sus familiares y encontrar la alternativa de salir, recorrer y conocer lugares, como por ejemplo, escenarios deportivos, que antes eran impensables para ellos.

Las familias también han ido elaborando cambios progresivamente en varios aspectos. En primer lugar, en su relación con el estudiante, aceptándolo y reconociéndolo como un ser individual y capaz de decidir y actuar. En segundo lugar, en su apropiación de la ciudad, pues han conocido diferentes lugares a los que nunca habían tenido acceso y sobre los que ahora consideran que les aportan conocimientos y esparcimiento.

Ahora bien, para continuar con este proceso de desarrollo de la razón o el pensamiento, la escuela debe ser el escenario (Tamayo, et al., 2015), que brinde la posibilidad de no solo acceder al conocimiento, sino también debe concebirse como el espacio en donde el estudiante enriquece su intelecto y recoge aportes fundamentales para construir o reconstruir el conocimiento de manera consciente (Halpern, 1998, citado en Gaitán, 2020a).

En relación con lo anterior, y como otro de los resultados obtenidos hasta el presente con la experiencia EDURBE, las instituciones urbanas con las que se ha trabajado han manifestado la oportunidad de flexibilizar sus prácticas institucionales para recibir a la población sorda, en cuanto al medio de comunicación, métodos de presentación más visuales y la señalización adecuada a las personas sordas, entre otras.

Finalmente, el tema de la ciudad se ha consolidado con el eje temático del proyecto y esta fue la razón de asumir abordarlo desde todas las áreas del conocimiento; los docentes sordos también han visto y aceptado la idea de ubicar el tema de la ciudad como eje transversal, puesto que esto les dará la posibilidad a los estudiantes de adquirir los conocimientos

fundamentales, y además, participar y hacer uso efectivo de todos los derechos que como ciudadanos les ofrece la ciudad.

## **Reflexiones finales**

En el presente proceso del programa “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021, se han obtenido muchos aprendizajes, se han asumido retos y se han establecidos proyecciones a seguir en la experiencia pedagógica EDURBE. Entre otros podríamos mencionar los siguientes:

- Se está incluyendo a la comunidad educativa y otros actores en la experiencia pedagógica, garantizando la socialización, réplica o multiplicación del proceso de acompañamiento en las instituciones o en otras instituciones de la localidad.
- Se está conformando una comunidad de aprendizaje que involucra a toda la comunidad educativa: estudiantes, docentes, familia y además vinculada a las diferentes instituciones involucradas en el proceso.
- Se han empezado a revisar e implementar nuevas estrategias de cualificación, acompañamiento y visibilización de la experiencia pedagógica, teniendo en cuenta cada una de las áreas fundamentales.

En este contexto, la propuesta se está construyendo, haciendo uso de ambientes de aprendizaje mediante los cuales se logre accesibilidad, afectividad e inclusión que permitan hacer de la ciudad y de las diferentes instituciones lugares en los que los estudiantes, sus familias y amigos puedan sentirse incluidos, aceptados y presentados como integrantes en igualdad de derechos (Gaitán, 2020a).

Con el propósito de continuar optimizando el proyecto, se decidió tomar como guía de trabajo la Metodología de Diseño de Ambientes de Aprendizaje Accesibles con Incorporación de Afectividad, presentada por la doctora Dora Calderón en una de las formaciones específicas realizadas en la línea de Educación inclusiva dentro del programa “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021. Esto, por considerarla pertinente con lo que se quiere realizar en la presente propuesta de estudio, flexibilización y cambio del plan de estudios del grupo de primaria de la jornada nocturna del Colegio Manuela Beltrán IED.

Se está construyendo la comunidad de aprendizaje para intercambiar saberes y sentires, y continuar con la revisión y ajuste del plan de estudio de cada una de las áreas fundamentales, para asociarlo con lo ya implementado en el área de Humanidades y así, adecuarlo a las necesidades y expectativas de un programa de primaria para jóvenes y adultos sordos.

*La ciudad incluye a la comunidad sorda en la medida en que les permita que sus manos hablen y sus ojos escuchen.* (Martha Gaitán).

## Referencias

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Significado y aprendizaje significativo. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bravo-Osorio, F., León, O., Castiblanco, A. y Alfonso, G. (2018). *Metodología de diseño de ambientes de aprendizaje accesibles con incorporación de afectividad*. Proyecto ACACIA.
- Concha Giroux, H. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Editorial Popular.
- De Zubiría Samper, M. (2006). *Mentefactos I: el arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*. (1ª. ed., 1998). Pedagogías de Siglo XXI.
- Facione, P. A., Facione, N. C. y Giancarlo, C. (2000). *La disposición hacia el pensamiento crítico: su carácter, medida, y relación con las habilidades de pensamiento crítico*. *Diario de lógica informal*, 20(1), 61-84.
- Gaitán, M. L. (2020a). *Bogotá en-Seña Bogotá incluye*. Caja de Herramientas. Programa Pensamiento Crítico para la Investigación e Innovación Educativa. IDEP. <https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/storage/tools/December2020/vlWmAsOsTUyFOxelXJce.pdf>
- Gaitán, M. L. (2020b). EDURBE: inclusiones verdaderas con comunicaciones posibles en la ciudad. *Educación para el siglo XXI: Innovación, TIC e inclusión “Maestros y Maestras que Inspiran”*. <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2388/Maestros%20y%20maestras%20Innovacion,%20TIC%20e%20inclusion.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: implicaciones para la cultura y la educación. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), 107-132.
- Luhmann, N. (1998). *Inclusión y exclusión. Complejidad y Modernidad: de la unidad a la diferencia*. Trotta.
- Tamayo, O. E., Zona, R. y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Turuk, M. (2008). *The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom*. *ARECLS*, (5), 244-262. [https://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume\\_5/turuk\\_vol5](https://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume_5/turuk_vol5)
- Villarini, A. (1991). *Aprendizaje auténtico y enseñanza estratégica. Taller para un auto-diagnóstico de las prácticas de la enseñanza*. Universidad de Puerto Rico.
- Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Aula Abierta.

# La diversidad: un desafío y oportunidad para valorar y respetar al otro

Sonia Yaquelín Rodríguez<sup>1</sup>

## Introducción

Una de las reacciones más importantes producida por la necesidad de implementación de la política de inclusión en las instituciones educativas, es el constante rechazo y estigmatización de la población con algún tipo de discapacidad por parte de ciertas instituciones. Dentro de las posibles razones que generan este rechazo y estigmatización se pueden encontrar: 1. La falta de iniciativa de las instituciones educativas para brindar apoyo pertinente, que permita ofrecer educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad; 2. La falta de maestros idóneos, capaces de guiar de manera adecuada los procesos de aprendizaje para estos niños, niñas y jóvenes; y, 3. La falta de empatía, por parte de diferentes actores para con los niños y familias con hijos con cualquier tipo de discapacidad.

Es así como en el Colegio Chuniza IED, se busca brindar una solución asertiva a la necesidad educativa de los niños en condición de discapacidad; en este propósito se cuenta con una profesional de inclusión en cada jornada, que posee la formación para abordar los procesos de discapacidad, enmarcados en la política distrital y nacional relacionada con los procesos de inclusión; así mismo, se cuenta con docentes de aula regular, capacitados y con disposición para implementar los ajustes necesarios en este proceso, como por ejemplo: diseñar el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), y aplicar el Diseño Universal para el

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Básica Primaria con Énfasis en Tecnología e Informática; especialista en Pedagogía de la Lúdica y el Desarrollo Cultural; magíster en Educación. Vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio Chuniza IED. Contacto: [sonyaquelir@yahoo.com](mailto:sonyaquelir@yahoo.com)

Aprendizaje (DUA), en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Además de ello, la institución cuenta con personas de alto sentido humano, lo que ha permitido que el tránsito, permanencia y egreso de los niños, niñas y jóvenes en el proceso de inclusión escolar sea satisfactorio; los docentes tienen la capacidad de aprender diariamente de la experiencia de tener en el aula regular a niños con algún tipo de discapacidad, situación con la que los estudiantes, en su día a día, aprenden el respeto por la diversidad en cada uno de los espacios escolares.

Teniendo claro este panorama, cabe decir que el objetivo de la intervención presentada en este texto, está encaminado a demostrar desde la experiencia y la práctica pedagógica en el aula, las bondades de la inclusión como potenciadora de respeto a la diversidad desde las primeras edades.

## **Problematización**

Para conocer las causas que generan el rechazo a la inclusión, fueron entrevistadas dos madres de familia de estudiantes del programa de inclusión del Colegio Chuniza; a ellas se les pidió que narraran su experiencia desde cuando sus hijos iniciaron la etapa escolar. La madre n°. 1 expone el siguiente relato:

El ingreso al ciclo escolar fue bastante complicado, porque los docentes todo el tiempo le daban quejas del niño porque no realizaba las actividades planteadas en clase; su comportamiento no era el aceptable, se le veía malhumorado, sus procesos de aprendizaje no iban al ritmo de los demás compañeritos. Los maestros se dedicaban a quejarse, pero no brindaban un acompañamiento asertivo y se percibía que no tenían el conocimiento ni la destreza para abordar el estilo de aprendizaje del niño.

Ella refiere que su hijo a temprana edad tuvo que pasar por muchos jardines, ya que en todos le cerraban las puertas. En muchas de las instituciones educativas privadas por las que pasó no encontró el apoyo profesional requerido para llevar a cabo un proceso de aprendizaje ajustado a sus necesidades; en estas los maestros no tenían la preparación, no había inclusión y este era uno de los argumentos para no brindarle la oportunidad de estudiar allí. Ella manifiesta que al llegar al Colegio Chuniza encontró el apoyo que su hijo necesitaba y, desde su visión, las instituciones públicas son más inclusivas que las privadas; en esta encontró el apoyo de los directivos, maestra de inclusión y maestros de ciclo que acompañaron de manera profesional el proceso de aprendizaje de su hijo.

En seguida se presenta la experiencia de la madre Número 2, quien también narra la experiencia que vivió con su hijo desde que inició el ciclo escolar. Ella relata lo siguiente:

Mi hijo inició el ciclo escolar de manera normal, sin embargo, con el pasar de los días empecé a recibir quejas de las maestras porque el niño no tenía un proceso de aprendizaje acorde a las exigencias de la institución educativa.

El niño confundía las letras, no retenía los contenidos vistos; ella no entendía qué sucedía, pensaba que su hijo estaba tomándolos del pelo. En esta institución no contó con el apoyo profesional que le permitiera saber cuál era la causa de la dificultad de su hijo, nunca hubo una guía, no se indagó cuál era la causa de esta dificultad. Lo más triste para ellos fue que su hijo perdiera grado 1º, y esto afectó emocionalmente a toda la familia. A raíz de esta situación decide cambiar de colegio a su hijo, pues este era muy exigente. Reinició primero en otra institución privada, pero la historia fue similar: quejas de los maestros, quejas de los compañeritos de clase por razones similares a las anteriores; el proceso de aprendizaje del niño no era acorde a lo que se exigía en la institución, por lo tanto, nuevamente lo cambian de colegio, pero la historia se repitió hasta el punto en que a su hijo no lo recibían, porque las instituciones no contaban con el apoyo profesional que su hijo requería. Lo más triste es que el niño en grado 3º quedó aproximadamente tres meses desescolarizado, porque no había instituciones que tuvieran el proceso de inclusión. Ella afirma con tristeza que todos los colegios privados le cerraron las puertas. Cansada de todos los impases vividos, una de sus amigas le propone que busque la posibilidad de ingresar a su hijo en un colegio distrital; ella al inicio manifiesta cierta desconfianza por las instituciones distritales, pues su población es diversa y esto la asusta; sin embargo, se dirige al Cadel de Usme y allí le recomiendan tres instituciones educativas distritales entre ellas el Colegio Chuniza, pues este tiene un buen nombre en la zona y es un plantel pequeño.

De este modo, a partir de lo anterior, se puede decir que las diferentes narraciones presentan ciertas situaciones comunes relacionadas con las dificultades vividas por familias en los procesos de inclusión educativa de sus hijos. Este contexto problemático, se caracteriza entonces por la falta de empatía por parte de los docentes y compañeros hacia los niños, puesto que en la mayoría de los casos se daban quejas, más no se proponía una estrategia asertiva que pudiese dar solución a las dificultades que enfrentan los estudiantes. Así mismo, se evidencia la negación de la

permanencia y continuidad de los procesos educativos de los niños, y el padecimiento de periodos de desescolarización. Otro aspecto encontrado fue la falta de enfoque inclusivo, y falta de formación de los maestros para atender las diferentes discapacidades, razón que argumentaban los colegios para negarles la continuidad en las instituciones. Sin embargo, a pesar de este contexto, se observa que al llegar al Colegio Chuniza encuentran el apoyo que sus hijos requieren, en donde se presenta un acompañamiento integral de la comunidad educativa y un enfoque inclusivo institucional.

### **Marco de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social: acciones que la hacen realidad desde lo macro a lo micro**

Para la experiencia pedagógica que se presentará más adelante, se toma como referente la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022, emitida en diciembre de 2014, que presenta como propósito fundamental, “asegurar el goce pleno de los derechos y el cumplimiento de los deberes de las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores para el periodo 2013-2022” (p. 88). A través de ella, se busca que el Estado pueda transformar las condiciones que determinan la desigualdad de las Personas con Discapacidad (PCD), desde el ámbito político y público, de tal forma que se garantice el desarrollo pleno y una vida digna.

Con relación a ello, la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022, indica que en estudios previos realizados a esta población,

(...) los resultados muestran dificultades de acceso a la educación de las PCD –en especial en familias económicamente vulnerables–, en comparación con la población sin discapacidad. Lo anterior evidencia la necesidad de una mayor articulación y acciones de política pública para garantizarles este derecho, con el fin de aumentar la igualdad de oportunidades y la calidad de vida de esta población (p. 15).

Es así como en el caso de la IED Chuniza, se ha incorporado el enfoque de educación inclusiva desde el Proyecto Educativo Institucional, realizando los correspondientes ajustes al Manual de Convivencia y Sistema Institucional de Evaluación (SIE), planificado desde el Plan Operativo Anual (POA). El objetivo es incluir políticas institucionales tengan en cuenta elementos como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), ajustes razonables y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR); conceptos

que se han abordado anualmente a través de capacitaciones a maestros, además de otros temas puntuales sobre algunas discapacidades presentes en el colegio.

A nivel de aula, se pretende dar cumplimiento a los objetivos de la política de Educación Inclusiva en el Distrito Capital en donde se “busca lograr la presencia (acceso y permanencia), la participación efectiva e integral en la vida escolar, trayectoria educativa completa, y avance permanente de los estudiantes en su formación y en sus aprendizajes, reconociendo y valorando su diversidad” (p. 38). Así mismo, se desea ir en concordancia con las Políticas Nacionales planteadas desde el Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta, “la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo”, buscando garantizar una educación inclusiva y de calidad para cada uno de los niños, niñas y jóvenes, de acuerdo con lo establecido en las responsabilidades de los establecimientos públicos y privados. De igual forma, este decreto incluye la realización del PIAR anual, y ajustes razonables que de él se deriven para que, a través de estas acciones, se logre una eliminación de las barreras de acceso a la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

## **Contexto de la experiencia pedagógica**

La presente experiencia se da en el Colegio Chuniza IED, institución de carácter público, mixta, en donde se ofrece el servicio educativo a los niños, niñas y jóvenes de los barrios cercanos como Chuniza, Tenerife, Yomasa y Virrey. Esta posee los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y la media vocacional. La institución tiene buen reconocimiento dentro de la comunidad por sus procesos académicos, de convivencia, y especialmente, por su enfoque pedagógico inclusivo. En este caso, el contexto tiene gran incidencia en esta reflexión, pues a partir de 2015 la IED Chuniza formaliza la inclusión escolar dentro de su propuesta pedagógica, aspecto que genera un reto para cada uno de los miembros de la comunidad educativa. En el caso de los directivos, implica generar garantías que le permitan a los estudiantes con discapacidad y otras trayectorias diferentes en el desarrollo, tener las condiciones para recibir una educación de calidad y eliminar las barreras que pudiesen limitar el ingreso, permanencia y egreso de los niños en el marco de una educación regular. Igualmente, en el caso de los maestros, les trae consigo una serie de retos tales como abrir su mente, capacitarse para poder aplicar los PIAR, el DUA y ajustar el currículo, generando estrategias de aprendizaje acordes a las características de los niños y niñas. En el caso

de los estudiantes, se presenta para ellos el reto de aprender a respetar la diversidad, y hacer de la inclusión social una práctica que les permita reconocer la diferencia y vivir en comunidad.

La práctica pedagógica que se expondrá en el presente texto, está basada en la experiencia de inclusión en el aula regular de un niño llamado Bill, y las incidencias que ello ha traído en este contexto. Él es un estudiante de grado 5º, un ser humano maravilloso; es alto, de cabello negro, tez blanca y suave, con una mirada y expresión que inspiran amor y ternura, tiene la habilidad de comunicarse a través de los gestos y sonidos guturales; en fin, posee la magia de transformar el ambiente a su alrededor. Bill presenta una condición médica particular, su diagnóstico es, “parálisis cerebral, cuadriparesia espástica y disfasia expresiva”, que afecta su habilidad motora y lingüística, lo que le genera una discapacidad múltiple. Ser partícipe de su proceso de desarrollo y aprendizaje ha sido un reto para cada uno de los docentes que han tenido la fortuna de contar con su presencia en el aula.

Durante el periodo escolar de 2019, Bill ingresa a ciclo dos; en este, los niños son más independientes, es decir, pasan de tener una sola maestra durante toda la jornada, a tener siete u ocho maestros no conocidos por ellos, deben rotar de aulas y cursar nuevas asignaturas; en este sentido los maestros velan porque el tránsito al nuevo ciclo sea armonioso. En este caso particular, el cambio generó inquietudes en el grupo de maestros y en los padres de familia; ellos, cuando sus hijos pasan de un ciclo a otro, frecuentemente manifiestan sus inseguridades, pues consideran que algo le puede pasar a los niños sin que los profes se percaten, o que su hijo no está listo para asumir esos nuevos retos: es el miedo a lo desconocido. Por otra parte, los maestros también presentan ciertos temores, que se traducen en el reto de hacer bien su labor, brindar educación de calidad a los niños y niñas sin importar su condición, responder a las expectativas de los padres, de los directivos y de todos los estudiantes. Particularmente con Bill, se presentaba la incertidumbre por tener un estudiante con discapacidad múltiple –motora y cognitiva– debido a que él no se expresaba a nivel verbal, pues solo usaba gestos, su desplazamiento era lento por su dificultad motora sumado a una cardiopatía; así mismo, a nivel académico no sabía escribir ni leer y, por consiguiente, la suma de todo ello generaba miedo al tenerlo en un aula regular de cuarenta estudiantes.

Cabe agregar que, en este caso, la participación y el trabajo en equipo con padres de familia, docente de inclusión, mediadora y directivos ha

sido fundamental; especialmente, se da gran relevancia a la relación entre padres y maestra que es muy valiosa pues permite conocer el contexto familiar y las particularidades de los niños con discapacidad. De la misma forma, este trabajo en equipo padres-maestra posibilita que los procesos de enseñanza-aprendizaje se den de manera natural, puesto que conocer al detalle el contexto del estudiante, permite al docente saber cómo abordar los procesos de aprendizaje que debe dirigir. Otros actores relevantes en esta experiencia son los compañeros de aula de Bill, quienes a lo largo del tiempo lo han incluido en ella, considerándolo como un integrante amado, respetado y valorado; y él, sin pensarlo, les ha dotado de las lecciones más valiosas para la vida y de los valores que se necesitan para vivir en esta sociedad que requiere el respeto a la diversidad.

A través de la técnica de recolección de información de “grupo focal”, se entrevistó a algunos de los compañeros de Bill para indagar acerca de las problemáticas que se presentaron cuando se dio el tránsito de ciclo. En los resultados de este ejercicio exploratorio, los compañeros entrevistados no hacen alusión a alguna eventualidad que pudiese haber afectado a Bill debido a que afirman que ha sido bien tratado y sus maestros lo valoran y respetan; consideran también que los niños del colegio son protegidos, respetados, queridos y cuidados. En relación con el proceso de inclusión que se debería dar en la institución, afirman que los niños con discapacidad deben estar en aulas regulares, y ser tratados como cualquier otro estudiante; así mismo, manifiestan que si Bill estuviera en un aula con solo niños con discapacidad, podría ser maltratado o discriminado por los demás compañeros, y expresan que no les gustaría que lo hicieran sentir mal.

Otro aspecto significativo encontrado en el análisis del grupo focal realizado radica en que para los compañeros de Bill es motivo de alegría y felicidad poder tenerlo en su grupo, y comentan que siempre están dispuestos a incluirlo en sus actividades tanto lúdicas como académicas; como, por ejemplo, acompañarlo al parque, estar pendientes de él cuando baja la rampa revisando que no se caiga o brindarle su apoyo en el aula. Adicionalmente, afirman que Bill aprende mucho y un niño muy pilo. Dentro de sus narraciones se percibe también que el Colegio Chuniza es un espacio donde se quieren y aceptan los niños con cualquier tipo de discapacidad. Esto se evidencia cuando hacen referencia a Mariana, una de las estudiantes con síndrome de Down, que constituye otro caso de inclusión muy importante para ellos: expresan que, como a Bill, la quieren mucho también, se observa el cuidado y la atención que los compañeros

tienen con ella y afirman que se deben querer y aceptar a todos los niños sin importar su condición. En este sentido se retoma la palabra de Moya, Moya y Homrani (2015), quienes afirman que, “la valoración positiva de la diversidad es aquella en la que se establecen comunidades escolares que dan la bienvenida a la diversidad y que valora las diferencias en donde todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria” (p. 259). Felizmente, esta es la vivencia en el aula de 501.

## **Solución pedagógica**

La estrategia para fomentar en los estudiantes de grado 5° del Colegio Chuniza, consiste en el respeto y valoración positiva de la diversidad, así como favorecer los procesos de inclusión de Bill como estudiante con discapacidad en las aulas regulares, estuvo constituida por varios elementos: el primero fue el apoyo y acompañamiento a los estudiantes por parte de la docente de inclusión; el segundo fue la integración de Bill en todas las actividades culturales, como por ejemplo bailes, presentaciones, juegos e izadas de bandera ante el ciclo escolar; el tercero, el fortalecimiento de valores como el respeto, la amistad, la comprensión y la empatía, con el fin de generar un clima de aula propicio para el respeto a la diversidad; y el último, el fortalecimiento de la comunicación entre la directora de grupo, docentes pertenecientes al ciclo, padres y familiares de Bill.

La solución al problema secundario de los temores existentes en los maestros, por el hecho de enfrentarse a recibir a un estudiante con discapacidad, se fue dando a medida que pasaban los días gracias al acompañamiento y orientación de la docente de apoyo a la inclusión. Este proceso de asesoría docente estuvo basado en guiar y capacitar a los profesores, en torno a diversos temas que contribuyeran a conocer cómo abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de Bill. Dentro de este acompañamiento pedagógico, la docente de apoyo realizó capacitaciones acerca de las diferentes clases de discapacidades que existen, y habló sobre el respeto por la diversidad; explicó cómo diseñar el PIAR (Decreto 1421 de 2017), y cómo desde los procesos de aprendizaje diseñados por los docentes se puede tener en cuenta el uso del DUA; finalmente, realizó y compartió las caracterizaciones de los estudiantes con discapacidad que hacen parte de la institución.

Por otro lado, la docente de apoyo también realizó en el grupo varias intervenciones encaminadas a que los niños comprendieran el significado de la inclusión. Esto lo hizo a través de varios recursos, entre ellos el corto

animado *Cuerdas*, que presenta una aproximación a la discapacidad de Bill; a partir de este video, se hizo una sensibilización con sus compañeros basada en un diálogo reflexivo a partir de preguntas orientadoras, como, por ejemplo: ¿en qué se parece el personaje a Bill?, ¿cómo le ayudó su amiga en los recreos?, ¿cómo se sentía el personaje del corto...? Al final, algunos estudiantes reflexionaron sobre cómo ayudar a Bill en el aula para que se sienta valorado desde sus cualidades. Así mismo, se realizaron otras sensibilizaciones a través de cuentos como “Elmer el elefante de colores, su propio color”, que tratan temas sobre la diversidad y el respeto por ella. También se implementó un taller con los estudiantes acerca de la eliminación de las barreras de tipo comunicativo. De este modo, con las actividades descritas, se buscó sensibilizar al grupo de niños acerca del respeto a la diversidad.

En términos de la generación de un clima de aula propicio para la inclusión, uno de los valores promovidos fue el respeto a la diversidad, puesto que las diferencias humanas son inherentes al desarrollo de los estudiantes. Para aclarar el concepto de diversidad, se retoma a Rojas (2019), quien cita a Cárdenas y Aguilar (2015): “[la diversidad] se sustenta en las diferencias que existen entre los individuos que conforman una sociedad, en donde son vistas como algo positivo y enriquecedor, lo cual favorece la evolución idónea de la cultura y de las sociedades” (p. 54). En este sentido, la escuela y el aula de clase son los espacios en los que se debe promover el respeto a la diversidad; en donde se forman ciudadanos que valoran la diferencia y la ven como una oportunidad de aprender del otro, y reconocen al otro desde sus características culturales, sociales, étnicas, familiares, ritmos y estilos de aprendizaje. Por esta razón, es en este espacio donde se aprende el respeto a la diversidad y en el que se cultivan corazones para la inclusión.

Otro elemento esencial en esta experiencia fue el clima de aula que parte del ejemplo de la maestra, puesto que esta, a través de sus prácticas y actuar cotidiano, debe ser inclusiva, respetuosa, cálida, comprensiva, tolerante y asertiva; es decir, contar con un cúmulo de cualidades socioemocionales que debe plasmar con actos concretos, y no solo con palabras, en el día a día del aula mediante las relaciones presentadas con sus estudiantes y las que genera entre ellos. En otras palabras, la manera en como el docente acoge, trata e incluye a los estudiantes con discapacidad, será por consiguiente la forma en como los estudiantes en el aula lo empezarán a hacer. En esta dirección, se retoman las palabras de Vela (2017):

El papel del maestro, sus actitudes, sus creencias, sus valores y sus expectativas son muy importantes en la formación del alumno: los maestros hacen mucho más que enseñar al niño una serie de cosas en el terreno intelectual o social ya que su propia conducta y la forma en la que están organizadas las actividades en la escuela están influyendo en la conducta del niño (p. 3).

De este modo, se evidencia el papel fundamental que juega la práctica del docente en favorecer y promover la inclusión y respeto a la diversidad en los salones de clase. En el caso de Bill, se integró en cada una de las actividades que se llevaban a cabo en el día a día, promoviendo los valores del respeto, la amistad, la comprensión y la empatía; todos estos con el objetivo de fortalecer el proceso de inclusión y respeto a la diversidad. La importancia de las acciones y del ejemplo cotidiano del docente, se evidencia también en lo que afirma Rojas (2019) citando a Ortega y Sánchez (2006) cuando dicen que: “la reflexión hacia los actos que cotidianamente se ejecutan socialmente, así como la cooperación como vínculo de apoyo y acercamiento entre las personas, mejora por ende la vida en sociedad” (p. 3). Por lo tanto, es desde la cotidianidad donde se dan las primeras pinceladas para construir una sociedad más respetuosa a la diversidad.

Otra estrategia empleada con Bill, fue su inclusión en las actividades culturales, bailes, presentaciones, juegos e izadas de bandera ante el ciclo escolar, en las que siempre se tenía en cuenta la participación de él para potenciar sus habilidades artísticas. Estos espacios son supremamente importantes; permiten que, tanto Bill como sus compañeros, se sientan partícipes de los actos culturales institucionales puesto que los visibilizan como únicos y valiosos desde sus talentos. Así mismo, como maestra se puede afirmar que estos espacios extracurriculares son significativos para los niños porque permiten la expresión artística, lúdica y representativa del grupo, teniendo en cuenta su diversidad y las posibilidades de participación a partir de sus habilidades y limitaciones. En este ámbito es importante resaltar que, para la participación de Bill en las actividades culturales de la institución, sus padres jugaron un papel significativo debido a que permitieron la participación de él, sin miedo al rechazo social o señalamientos por su condición de movilidad reducida.

Finalmente, otro aspecto que se trabajó en esta experiencia es el de la buena comunicación con los padres y otros familiares que apoyan la crianza de Bill. Desde el momento en que se asumió ser la docente titular, se consideró fundamental fortalecer los lazos con los padres; este aspecto

ha resultado bastante beneficioso en el proceso del niño, pues ha permitido un mayor acercamiento y conocimiento del contexto familiar del estudiante. Como consecuencia de esta relación, se construyen vínculos que permiten una comunicación cercana basados en lazos de confianza entre la mamá y la maestra que tienen como resultado un acercamiento a la realidad de Bill, tanto en aspectos médicos y terapéuticos, como emocionales, pedagógicos y familiares. Esto potencia enormemente la planeación de prácticas pedagógicas centradas en las necesidades del niño por parte de la maestra. De otra parte, la comunicación constante con ellos es clave para el buen funcionamiento de la dinámica escolar; por ejemplo, la agenda diaria se convierte en ese canal comunicativo maestra-padres en el que se dan indicaciones precisas para el día siguiente: horario, tareas pendientes, notas específicas, entre otros. Este instrumento, aunque parece sin importancia, garantiza la inclusión de Bill en cada una de las actividades que se realizan en el aula, permitiendo así que él vaya a la par con las dinámicas de sus demás compañeros y de la institución.

## **Evaluación de resultados y conclusiones**

A nivel institucional, el programa de inclusión educativa ha permitido hacer realidad las políticas nacionales y distritales. Este proceso se ha dado gracias al trabajo en equipo de directivos, docente de inclusión, maestros y estudiantes; así, cada uno de los miembros de la escuela desde su rol ha aportado su granito de arena para que la inclusión sea una realidad palpable en la IED Chuniza.

Desde el papel del maestro se han dado grandes avances frente a la inclusión; a partir de la adaptación de metodologías, estrategias de enseñanza-aprendizaje y ajuste curricular, se ha hecho posible que cada uno de los niños de inclusión, y en este caso Bill, hagan parte activa de la institución educativa y que puedan vivenciar sus procesos formativos al igual que los demás. En este mismo sentido, vale la pena agregar que se requieren maestros con un alto sentido humano, que sepan leer las necesidades de cada uno de sus estudiantes, que los valoren a partir de sus fortalezas y capacidades y que potencien en cada uno sus talentos sin importar sus limitaciones físicas o cognitivas.

Desde la docente de inclusión, los cambios han sido enormes desde la instauración del programa de inclusión en la institución. Ella, quien ha tenido la oportunidad de ver a Bill desde el inicio de su escolaridad, indica que:

(...) los avances en cuanto a la parte social se evidencian al conversar con el grupo y ver cómo se refieren a su compañero; en él, los hábitos y rutinas que se han logrado permiten favorecer sus dispositivos básicos de aprendizaje. Aún falta mucho por mejorar y recorrer, pero lo cierto es que el colegio ha abierto las puertas a la inclusión educativa y ahí vamos con miras a fortalecer este proceso.

Entre los resultados más sobresalientes en el aula, se destaca la vivencia de valores en el curso al que pertenece Bill, donde se observan actitudes de respeto a la diversidad por parte de sus compañeros. Esto se observa en la cotidianidad cuando, sin que la maestra les solicite, se ofrecen para ayudar a Bill como por ejemplo acompañarlo al baño, apoyarlo en sus actividades académicas, estar pendiente de él, colaborarle en el consumo de su refrigerio, entre otras; estas acciones son las que permiten afirmar que se vivencia el respeto a la diversidad en su diario vivir, y que los talleres de sensibilización a cargo de la docente de inclusión han repercutido satisfactoriamente en los estudiantes.

Una de las acciones que sustenta lo mencionado, es el comportamiento sobreprotector hacia Bill de manera especial, por parte de tres estudiantes y del grupo en general, no con una connotación negativa, sino como un acto de cuidado y de apropiación de él en el grupo. Vale resaltar que este actuar no se presenta de manera ocasional, sino que constituye una práctica recurrente en los compañeros de Bill. Esto es un ejemplo contundente de la práctica de valores en los niños, pues se evidencia en acciones concretas donde se pone en práctica el valor de la amistad, el respeto, el cuidado y la empatía. De este modo, se puede afirmar que el objetivo último de la experiencia pedagógica se ha cumplido satisfactoriamente: los niños han interiorizado dentro de su cotidianidad el respeto y la valoración positiva de la diversidad, repercutiendo finalmente en los ojos con los que el día de mañana –siendo ciudadanos del mundo– ven la realidad, y en la manera en como se relacionan con una persona con discapacidad, convirtiéndose así en agentes incluyentes a donde quiera que vayan.

Del mismo modo, además de ser “cuidadores” de Bill, se resalta que sus compañeros han asumido también un papel de intermediarios comunicativos entre él y la maestra. Por ejemplo, los niños comparten los pormenores y aciertos del día a día de Bill durante su jornada escolar. Esto es una evidencia del sentimiento de corresponsabilidad de los niños con él.

Otro resultado que se resalta en el grupo, es el dominio teórico y vivencia de conceptos relacionados con la discapacidad, barreras comunicativas y

respeto a la diversidad, aspectos que se han trabajado desde los primeros grados y que han logrado interiorizar hasta ahora haciendo de la inclusión educativa una realidad en el aula.

A partir de este ejercicio de sistematización se puede concluir que la escuela es un espacio privilegiado en el que se construye sociedad, en la que se fundamentan y vivencian los valores que permitan alcanzar el cambio de paradigma frente a la inclusión; es aquí donde los futuros ciudadanos van a aprender a vivir en comunidad, respetar al otro, a valorarlo a partir de sus diferencias y construir una sociedad más justa para todos y todas.

## **Reflexiones finales**

El programa “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021, permitió dar una mirada rigurosa a la práctica pedagógica, realizando el análisis de las acciones que lleva a cabo el maestro en su día a día en el aula y cómo ellas permiten visibilizar resultados que generan respeto a la diversidad por parte de los estudiantes.

Un elemento enriquecedor del programa fue el de los espacios de formación en los que estuvieron varios expertos compartiendo sus conocimientos frente a la inclusión; estos permitieron ampliar el horizonte teórico y tener una mirada más clara frente al tema de la inclusión y la diversidad.

Así mismo, el ejercicio de la sistematización permitió develar los aportes que la experiencia pedagógica ha generado en los participantes del proyecto, que, de otro modo, no se habían visibilizado o no se había sido consciente de su existencia. Esto revela la importancia de la sistematización de experiencias, que hace que las prácticas pedagógicas no se queden en el aula de clase dentro de las cuatro paredes, sino que se comparta el saber pedagógico que se ha construido en la vida escolar. De igual forma, el ejercicio de sistematización permitió la consolidación y estructuración del proyecto para ser visible en todo el ciclo y en la institución, mediante el trabajo conjunto con la docente de inclusión del colegio.

En relación con lo anterior, se genera la siguiente reflexión: “Trabajamos como hormiguitas, pero no nos habíamos sentado a pensar qué es lo que se está logrando en los procesos de inclusión en la institución y cómo cada uno de nosotros hacemos posible la política pública en el aula”. Y es este, precisamente, el sentido de la sistematización: “darse cuenta de lo que se está haciendo y que no se ha mirado”. Además, la elaboración

de este texto permitió escuchar a las madres, aspecto fundamental en el acercamiento a todos los actores para hacer de la inclusión un proceso integral y conjunto. Al escucharlas, se evidencia que el trabajo realizado vale la pena, pues permite pensar “mira que se están haciendo las cosas bien y las madres lo agradecen”.

Como maestra puedo afirmar que, “no soy experta en inclusión, pero me mueve el sentido humano, el conocer cómo es cada uno de mis estudiantes, de qué manera aprenden y qué puedo hacer por ellos”. Por esta razón, desde la mirada pedagógica, el papel del maestro en estos procesos es crucial, puesto que él es modelo a seguir en su grupo. A partir de esta experiencia se puede afirmar que, si el maestro es inclusivo, sus estudiantes serán inclusivos en cada uno de los espacios en los que se desenvuelven y eso es el sentido de todo lo que se hace.

Otro aspecto importante de resaltar es la importancia de la generación de vínculos; esto permite impulsar procesos de aprendizaje inclusivos: un maestro que tenga una relación cercana con los estudiantes conocerá sus talentos y podrá potenciarlos desde su práctica pedagógica.

Finalmente, la invitación para los colegas es investigar, realizar este proceso tan enriquecedor que redundará en la calidad de la educación que se les brinda a los estudiantes. Un maestro que se prepara e investiga, es un maestro que reflexiona y genera conocimiento a partir de su quehacer pedagógico, es necesario hacerlo para mejorar los procesos educativos del presente.

Con todo esto, me resta decir que, definitivamente lo que le falta a la educación es la formación humana pues se le ha dado más relevancia al conocimiento, por ello, “es el sentido humano el que hace la diferencia”.

## Referencias

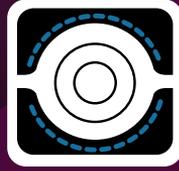
Moya, E., Moya, J. y Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8, 1889-4208. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/100>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421*. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-discapacidad-2013-2022.pdf>

Rojas Villarce, J. (2019). Fundamentos del respeto a la diversidad, un camino para la transformación social: una revisión sistemática / Fundamentals of Respect for Diversity, a Path to Social Transformation: A Critical Review. *Revista de Educación*, 0(17), 53-70. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/3315/3370](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3315/3370)

Vela Mota, F. (2017). *Los valores en el marco de la educación inclusiva*. <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/valores-marco-educacion-inclusiva/valores-marco-educacion-inclusiva.pdf>



## **Maestros y Maestras que Inspiran IDEP**

Este libro compila las producciones académicas de docentes que han participado durante 2021, en el programa "Maestros y Maestras que Inspiran" del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, diseñado como una apuesta de acompañamiento a su ejercicio, con el objetivo de potenciar las habilidades y competencias para la enseñanza y el desarrollo pedagógico a partir de la investigación, inspiración e innovación pedagógica de los maestros del distrito.

En los textos de los maestros y maestras se evidencian reflexiones sobre su práctica pedagógica y la promoción de acciones de investigación e innovación para la transformación educativa en sus contextos escolares desde la línea de Educación inclusiva.