

Habitando en Comunidad: construyendo la escuela desde la diferencia

Angie Nataly Díaz Laverde y Mariana Modesto González

Facultad de educación, Departamento de Psicopedagogía, Licenciatura en Educación Especial,
Universidad Pedagógica Nacional.

Grupo de Investigación Diversidades, Formación y Educación

Línea de Investigación Cultura, Política y educación

Dra. Mary Luz Parra Gómez

28 de noviembre 2022, Bogotá D.C

Dedicatoria

Angie Díaz

Dedico el resultado de la presente investigación a mi mamá, Luz Mary; mi papá, Julio; y a mi hermano mayor, César; seres de luz que me acompañaron en todo momento y me dieron la fuerza, motivación, recursos y aliento para culminar mis estudios.

A su vez, quiero dedicarle este trabajo a mi tío Alfredo, figura docente a seguir en todo mi proceso formativo, quién me ha enseñado a transitar la docencia desde la vocación y el amor de enseñar.

Por último, dedico este proceso investigativo a mi prima-hermana, Angélica; socióloga en formación, que a través de sus saberes y aprendizajes ha influenciado y enriquecido a la maestra que habita en mí.

Con el más profundo cariño, este proyecto investigativo es para todos ustedes.

Mariana Modesto

Este proyecto muestra el fruto de cinco años de esfuerzo y dedicación, que no hubieran sido posibles sin el apoyo y compañía incondicional de mi madre, Jenny, mujer valiente y resiliente, quien siempre se preocupó por brindarme las oportunidades de formación necesarias para alcanzar este logro e inculcarme el amor por la educación.

A mi hermano, gracias, por nutrirme cada día de su conocimiento y demostrarme la bondad humana desde su ser que la reparte, sin importar la frialdad del mundo.

A mis abuelos maternos, quienes guiaron desde pequeña mi camino del alma, formándome en valores y libertades que me constituyen hoy como mujer.

Por último, a mi padre, quien me motivo en momentos de dificultad y confió en mis capacidades.

Con todo el amor y desde la más profunda gratitud, este proyecto es dedicado a ustedes.

Agradecimientos

Agradecemos a Dios, la vida y el universo por habernos permitido llegar hasta donde nos encontramos el día de hoy.

A los docentes que nos han cobijado a lo largo de todo nuestro proceso educativo.

A la asesora de tesis del presente documento, Mary Luz Parra Gómez, y sus reflexiones y cuestionamientos que provocaron en nuestras concepciones repensar la educación especial, más allá de la discapacidad.

A la Universidad Pedagógica Nacional y sus apuestas a comprender el rol del docente más allá del aula, el tablero y los pupitres; invitándonos día a día a construir ejercicios de reflexión constantes, sobre nuestro habitar en la sociedad y nuestro rol como educadoras.

Finalmente, a las diferentes IEDs (Instituciones Educativas Departamentales) del municipio de Sopó, que abrieron sus puertas al diálogo y el replanteamiento de escenarios que pusieran en tela de juicio la inclusión educativa; en especial a las niñas, niños, jóvenes y adolescentes que prestaron sus reflexiones, voces, sentires y pensamientos para el desarrollo del presente trabajo investigativo.

A todos ustedes, nuestros más infinitos agradecimientos.

Tabla de Contenido

Capítulo I.....	13
Problema de Investigación Educativo	13
Contextualización: un encuentro con lo desconocido.....	13
Aspectos Geográficos, Demográficos, Culturales y Sociales	14
Educación y Realidad Municipal	15
Programas de la Secretaría de Educación	18
Discapacidad y Realidad Municipal	19
Una Incógnita Abierta – Problemática Educativa Investigativa.....	23
Pregunta pedagógica de investigación	33
Objetivo General.....	33
Objetivos Específicos	33
Justificación: Vivencias con Significación	33
Capítulo II.....	36
Antecedentes investigativos.....	36
Capítulo III.....	50
Horizonte Conceptual	50
Nueva ruralidad	50
Educación desde la otredad/alteridad.....	51
Experiencias significativas para el aprendizaje	54
Educación que equipara la diversidad	56
Capítulo IV.....	59
Marco metodológico	59

Relación con el Grupo de Investigación Diversidades, Formación y Educación y la	
Línea de Investigación Cultura, Política y educación	59
Paradigma Investigativo.....	61
Enfoque Investigativo	64
Fases del Proceso Investigativo	64
Instrumentos de Recolección de Datos	66
Sujetos Participantes del Proyecto Pedagógico Investigativo.....	68
Análisis y Triangulación de la Información.....	70
Consideraciones Éticas del Proyecto Pedagógico Investigativo.....	71
Capítulo V.....	72
<i>Implementación y aplicación del índice de inclusión</i>	<i>72</i>
Análisis, Hallazgos y Necesidades Frente a La Aplicación Del Índice De Inclusión	83
Capítulo VI.....	89
<i>Propuesta Pedagógica Aprendiendo en Común-Unidad.....</i>	<i>89</i>
Metodología Pedagógica del Aprendizaje Cooperativo	89
Implementación, Desarrollo y Correlación	93
Aplicación, Dirección y Encuentro Colectivo Desde el Aprendizaje Cooperativo	94
Capítulo VII.....	98
<i>Construcción del ser desde la Singularidad: análisis y resultados</i>	<i>98</i>
Mismidad: autopercepción e introspección	99
Alteridad: percepciones de ese otro “ajenado”	105
Otridad: ¿Quién es el otro en el aula?	108
Discapacidad	111
Inclusión.....	118
Capítulo VIII.....	122

Visibilización de la educación especial: rol y miradas frente al campo.....	122
Encuentros de reflexión y proyecciones: conclusiones.....	123
Referencias Bibliográficas.....	129

Lista de Figuras

Figura 2. Discapacidad partícipe del índice de inclusión en la IED CEIS _____	74
Figura 3. Cantidad de mujeres y hombres partícipes del índice de inclusión en la IED CEIS _	74
Figura 4. Edad partícipe del índice de inclusión en la IED CEIS _____	75
Figura 5. Grados partícipes del índice de inclusión _____	76
Figura 6. Discapacidad partícipe del índice de inclusión en la IED La Violeta _____	76
Figura 7. Cantidad de mujeres y hombres partícipes del índice de inclusión en la IED La Violeta _____	77
Figura 8. Edad partícipe del índice de inclusión en la IED La Violeta _____	77
Figura 9. Grados partícipes del índice de inclusión _____	78
Figura 10. Discapacidad partícipe del índice de inclusión en la IED Pablo VI _____	79
Figura 11. Cantidad de mujeres y hombres partícipes del índice de inclusión en la IED Pablo VI _____	79
Figura 12. Edad partícipe del índice de inclusión en la IED Pablo VI _____	80
Figura 13. Grados partícipes del índice de inclusión _____	80
Figura 14. Discapacidad partícipe del índice de inclusión en la IED Rafael Pombo _____	81
Figura 15. Cantidad de mujeres y hombres partícipes del índice de inclusión en la IED Rafael Pombo _____	81
Figura 16. Edad partícipe del índice de inclusión en la IED Rafael Pombo _____	82
Figura 17 Categorías y subcategorías emergentes de análisis. _____	98

Lista de tablas

Tabla 1 Población participante de las estrategias pedagógicas _____	69
Tabla 2 Promedio ponderado de los resultados del índice de inclusión aplicado a las cuatro IEDs del municipio de Sopó _____	83
Tabla 3 Resultados y promedio - Dimensión Percepción Escolar General de las IEDs del municipio de Sopó _____	84
Tabla 4 Resultados y promedio - Dimensión Percepción Planta Docente de las IEDs del municipio de Sopó _____	85
Tabla 5 Resultados y promedio - Dimensión Percepción Compañeros de Aula de las IEDs del municipio de Sopó _____	85
Tabla 6 Resultados y promedio - Dimensión Percepción Introspectiva y Familiar de las IEDs del municipio de Sopó _____	86

Lista de ilustraciones

Ilustración 1 Cartografía corporal _____	101
Ilustración 2 Minilibro titulado “Doble sentimiento” _____	102
Ilustración 3 Minilibro titulado “Un mundo irreal ante los ojos de los seres vivos” _____	102
Ilustración 4 Minilibro titulado “Los secretos de la vida de un adolescente” _____	102
Ilustración 5 Minilibro titulado “El desahogo” _____	103
Ilustración 6 Minilibro titulado “Una niña que trata de combatir su soledad y ve sus mejores virtudes a través del tiempo” _____	103

Lista de apéndices

Apéndice A Cuento e interrogantes de intervención primaria encuentros virtuales – Primera fase _____	134
---	-----

Apéndice B Preguntas orientadoras bachillerato – Intervención encuentros virtuales Primera fase _____	135
Apéndice C Cine foro - Intervención encuentros virtuales Primera fase _____	136
Apéndice D Índice de inclusión revisado y ajustado por las docentes en formación – Segunda fase _____	137
Apéndice E Sesiones de intervención Fase III _____	138
Apéndice F Ejemplo matriz de análisis – triangulación de datos ejemplo _____	143
Apéndice G Consentimiento informado (Autorización de datos personales de menores de edad) _____	144
Apéndice H Reconocimientos Premio al mejor poster científico en la III Convención Internacional de Educación Inclusiva – CIEI 2022, Universidad del Atlántico _____	145
Apéndice I Certificado y memorias participación como ponentes en la Fase II Del Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas _____	146
Apéndice J Certificado participación del primer Conversatorio sobre inclusión educativa, llevado a cabo durante la semana de la Discapacidad "Tan diferente como tú". Secretaría de Desarrollo Social, de la Administración Municipal "Sopó es Nuestro Tiempo". _____	147
Apéndice K Participación programa radial "Un café con" dentro de Sopó FM 95.6 Nuestra radio _____	148

Resumen

El presente ejercicio investigativo fue realizado en las IEDs del municipio de Sopó - Cundinamarca en alianza con la Secretaría de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), partiendo del paradigma socio-crítico, con un enfoque de Investigación Acción (IA), desarrollada en tres fases, I. Sensación, Dirección y Significación. II. Vivencias Significativas, Individuales y Colectivas. III. Deconstrucción, Conciencia y Presencia.

Habitando en comunidad inició durante el periodo de confinamiento por la COVID 19 (2021 I); los primeros encuentros, mediados por la virtualidad permitieron entrever que las acciones de educación inclusiva en el municipio concentraban su interés únicamente en la población con discapacidad; situación que fue confirmada en la implementación de un índice de inclusión (Ainscow y Booth, 2000), situando la necesidad de expandir la mirada de esta a una que contemplase la diferencia de la totalidad del aula, concibiendo la otredad y la alteridad para pensar en sentidos más amplios la inclusión educativa y habitar una cultura inclusiva.

Repensar la noción de diferencia e inclusión en la escuela, conllevó a cuestionar el accionar pedagógico de los procesos inclusivos que se llevan a cabo dentro de los escenarios educativos en Colombia, en este sentido, el objetivo de la investigación fue desarrollar estrategias pedagógicas mediadas por el aprendizaje cooperativo establecido por Johnson y Johnson (1999), para el reconocimiento de la otredad y la alteridad permitiendo desde las voces de los estudiantes y la experiencia significativa con el otro una transformación del ser desde el reconocimiento de la diversidad humana y el habitar en comunidad.

Palabras clave: *Diferencia, Inclusión, Escuela, Otredad y Alteridad.*

Abstract

The present investigative exercise was carried out in the IEDs of the municipality of Sopó - Cundinamarca in alliance with the Secretary of Education and the National Pedagogical University (UPN), starting from the socio-critical paradigm, with an Action Research (IA) approach, developed in three phases, I. Sensation, direction and meaning. II. Significant experiences, individual and collective. III. Deconstruction, Consciousness and Presence.

Living in community began during the period of confinement by COVID 19 (2021 I); The first meetings, mediated by virtuality, allowed us to glimpse that the actions of inclusive education in the municipality concentrated their interest only on the population with disabilities; a situation that was confirmed in the implementation of an inclusion index (Ainscow and Booth, 2000), placing the need to expand the view of this to one that contemplates the difference of the entire classroom, conceiving otherness and otherness to think about broader senses educational inclusion and inhabiting an inclusive culture.

Rethinking the notion of difference and inclusion in the school led to questioning the pedagogical action of the inclusive processes that are carried out within the educational scenarios in Colombia, in this sense, the objective of the research was to develop pedagogical strategies mediated by the cooperative learning established by Johnson and Johnson (1999), for the recognition of otherness and alterity, allowing from the voices of the students and the significant experience with the other a transformation of the being from the recognition of human diversity and living in community .

Keywords: *Difference, Inclusion, School, Otherness and Alterity.*

Introducción

El presente proyecto de investigación titulado “Habitando en comunidad: construyendo la escuela desde la diferencia” fue realizado durante el transcurso del año 2021 y 2022, dentro de las IEDs del municipio de Sopó Cundinamarca, en alianza con la secretaria de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional; partiendo de la idea de transformar concepciones, imaginarios y visiones negativas que se tenían alrededor de la diferencia.

Desde este lugar, la presente investigación reconoce la importancia *del otro* que habita dentro de los escenarios educativos, tomando algunas de las nociones de otredad y alteridad propuestas por el autor Carlos Skliar (2002), construyendo un ejercicio metodológico que abarque las prácticas y experiencias educativas desde un enfoque diferencial, en el que se reconozca *al otro* por encima de las etiquetas, prejuicios y márgenes sociales, potencializando las diferencias del ser humano en su totalidad y aportando en dicha línea al reconocimiento de estas como capacidades y cualidades de cada ser.

La escuela ha sido a lo largo de los años, escenario de reproducción de desigualdad y estigmatización, dentro de las instituciones educativas se maneja un discurso frente a la concepción de diversidad únicamente al hablar de discapacidad, identidad de género, raza y grupos minoritarios; la concepción de diversidad y diferencia que se emplea actualmente ha sido trasladada a la marginalización, dentro de los diferentes contextos en donde se evocan las palabras diversidad y diferencia, se vinculan estas al reconocimiento de ese otro que carece de oportunidades, ese otro que está en desigualdad política, social o económica; enmarcando un doble discurso, estableciendo aquel que es diferente, diferente por sus características físicas, cualidades, formas de pensar, formas de ser y habitar el mundo, pero que es doblemente diferente al estar en una palabra que cobija sus diferencias en general, enmarcando de esta manera la necesidad de etiqueta y estigmatización, esto quiere decir, que el termino diversidad no ejerce en la sociedad un sentido colectivo ante el comprender las diferencias en una comunidad, sino que, por el contrario, enmarca a quienes se cobijan dentro de él en una

especie de burbuja, que supone la diferencia como característica negativa y ajena. Es así como, el estudiante dentro de su proceso de aprendizaje asocia el concepto de *no tener diferencias significativas* que lo encasillen en un grupo, como *ser normal*, y esta correlación introspectiva se rectifica al no cobijarse dentro de los márgenes de la diversidad, abarcando y asimilando desde los primeros grados de la escuela que la concepción de diversidad y diferencia es sinónimo de anormalidad o de estar menos que otros.

Siguiendo lo anterior, dentro de las apuestas de inclusión educativa que se mantienen en los contextos educativos, se posiciona un discurso que cobija únicamente al ser con discapacidad dentro del habitar la inclusión, hilando en sentidos amplios imaginarios, estigmatizaciones y prejuicios para la población estudiantil en general. Es habitual escuchar dentro de las diferentes IEDs del municipio enunciaciones por los mismos estudiantes alrededor del concepto “los chicos de inclusión”, siendo referencia automática a la población con discapacidad que habita las IEDs del municipio, desligando sus propios cuerpos sin discapacidad de los escenarios y apuestas a una cultura inclusiva, de la cual no creen hacen parte.

La multiplicidad de las diferencias evoca la diversidad, un reconocimiento de la diferencia que está puesta en el todos, todos aquellos que comprendemos una realidad, un contexto cultural, social, económico, un todos que direcciona la comprensión de un nos-otros en comunidad y colectividad, situando la inclusión educativa desde una comprensión que abarque un todos, transformando los espacios educativos formativos dentro de las IEDs del municipio de Sopó, de esta manera, en cada una de las intervenciones del presente proceso investigativo, se pretende potencializar las prácticas inclusivas de cada institución, manteniéndose de manera implícita, y como eje principal el reconocimiento del otro, en función de equiparar una cultura inclusiva desde la diferencia, tomando las voces y el rol fundamental del estudiante como pilar de transformación social, habitando una escuela en comunidad.

Capítulo I.

Problema de Investigación Educativa

Contextualización: un encuentro con lo desconocido

Tras un año largo de convivir desde la virtualidad y de ejercer prácticas pedagógicas mediadas por la tecnología, llegó el momento de iniciar con las propuestas de alternancia educativa, mediadas a través de la postulación de un proyecto investigativo, que tuvo lugar en un contexto (para muchos docentes ciudadanos) desconocido, el municipio de Sopó. Las salidas a las 4:00a.m. de las casas, la toma de buses de transporte público para recorrer de extremo a extremo la ciudad, los apretones, el tráfico; todo esto con el fin de tomar un bus intermunicipal que acercara a las docentes en formación al contexto. El trayecto de más de dos horas y media valía por completo la pena, al llegar al territorio y evidenciar su hermosa estructura geográfica, rodeada de paisajes, tonos color verde y la tranquilidad absoluta que solo puede brindar lo natural.

Al interactuar con los funcionarios de la Secretaría de Educación, las directivas de las instituciones y diferentes entidades educativas, se amplió la admiración por el lugar, pues se observó las sinceras intenciones de transformar el municipio en pro a una educación inclusiva, social, y entendimiento de la diferencia y la diversidad.

El siguiente trabajo de grado se realizó durante el transcurso del año 2021 y 2022, dentro de las cuatro Instituciones Educativas Departamentales (IEDs) del municipio de Sopó, en alianza con la Secretaria de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), partiendo de la idea de transformar concepciones, imaginarios y visiones negativas que se tienen alrededor de la diferencia, a través de experiencias significativas que permitan el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes del municipio, configurando nuevas realidades en torno a la percepción de la diversidad y el reconocimiento implícito de la otredad y la alteridad como factor de construcción en comunidad.

Para explorar estas ideas iniciales, es necesario partir de una indagación contextual que permita tener un acercamiento a aspectos geográficos, culturales, históricos y sociales del municipio, ampliando la perspectiva que ofrece la identidad propia de Sopó a la educación.

Aspectos Geográficos, Demográficos, Culturales y Sociales

En este reconocimiento del municipio, es importante resaltar los aspectos geográficos que lo constituyen; Sopó Cundinamarca se divide en 17 veredas, formando parte de la provincia Sabana Centro, limitando al norte con Zipaquirá y Tocancipá, al sur con el municipio de La Calera, al oriente con Guasca y al occidente con Cajicá y Chía. El municipio se encuentra rodeado por el Rio Teusacá y cuenta con la inserción de algunas quebradas que recorren el territorio cundinamarqués. Debido a su ubicación geográfica se reportan en el municipio algunas emergencias en cuanto a crecientes desmeritadas por los ríos, deslizamientos de veredas e incendios forestales. (Alcaldía Municipal de Sopó, 2019)

Los habitantes que residen actualmente en el municipio ascienden por encima de las 29.120 personas, con una mayor densidad poblacional en la zona urbana a comparación de la zona rural. La población étnica residente en el municipio es de gran diversidad, se cuenta con 59 personas identificadas como pertenecientes a grupos indígenas y otros 59 pertenecientes a grupos étnicos afrocolombianos y mulatos. (Departamento Administrativo Nacional DANE, 2021). La desigualdad y desequilibrio entre los territorios y grupos sociales en Colombia se evidencian en los movimientos migratorios, forzados o voluntarios en los territorios nacionales, según la Alcaldía Municipal de Sopó (2019), en el municipio se encuentran alrededor de 749 personas desplazadas en el rango de edad de 20 a 29 años, tanto en el sexo femenino como masculino.

De acuerdo con el plan de desarrollo municipal de Sopo 2020 – 2023, el municipio acogió distintas acciones culturales que respetan la Constitución política de Colombia en cuanto al deber de promover y fomentar el acceso a la cultura científica, técnica, artística y profesional a todos los colombianos, con el objetivo de lograr la creación de una identidad

nacional desde sus diversas manifestaciones, reconociendo la igualdad y la dignidad de todos los habitantes que construyen el país, por lo tanto cuenta con la escuela de formación artística y cultural *Recrearle*, que brinda programas en áreas artísticas (plásticas, música, danzas y teatro). Por otro lado, el municipio cuenta con la red de bibliotecas *Eduardo Carranza*, la cual lleva la promoción de la lectura a través de diversas actividades didácticas como cine foros, talleres de ortografía y de investigación.

Para fortalecer en el municipio manifestaciones recreativas, competitivas y autóctonas, se tiene como eje el deporte para la formación integral de las personas y el desarrollo de una mejor salud en el ser humano, basándose en el artículo 52 de la Constitución política de Colombia en el año 2016 se crea el programa *Sopó + Deporte*, atendiendo cerca de 5.000 niñas, niños y adolescentes en 22 disciplinas diferentes.

Los programas y servicios ofrecidos contribuyen significativamente al desarrollo de habilidades, en las niñas, niños y adolescentes cultivando valores como el compromiso, disciplina, responsabilidad, comunicación e integración velando por su formación integral. Sin embargo, se evidencian preocupaciones por parte de la comunidad frente a la poca efectividad de los proyectos culturales en la zona rural del municipio, puesto que la mayoría de estos planes culturales se encuentran centralizados en la zona urbana, perpetuando así la desigualdad de desarrollo social entre territorios.

Educación y Realidad Municipal

En el municipio cundinamarqués las ofertas educativas y los programas que se expiden desde la secretaría de educación plantean un trabajo transversal, partiendo del artículo 67 de la Constitución Política de Colombia que reconoce la educación como un derecho fundamental de la persona, se busca garantizar el acceso al conocimiento reconociendo las diferentes instituciones que prestan su atención a la formación de niños, niñas y jóvenes, consolidando procesos de enseñanza – aprendizaje que garanticen una cobertura y calidad educativa en

cuanto a primera infancia, educación básica, media y superior para el bienestar de la comunidad.

En este sentido, el Municipio de Sopó cuenta con cuatro instituciones educativas de carácter público las cuales prestan atención educativa a tres mil quinientos treinta niños, niñas, adolescentes y jóvenes en etapa escolar. A partir de los diferentes Proyectos Educativos Institucionales (PEI), se pueden reconocer las siguientes características de las instituciones educativas departamentales:

- IED CEIS (Complejo educativo integral de Sopó), es una institución educativa que pertenece a la gobernación de Cundinamarca, su objetivo institucional se basa en ofrecer una formación de calidad en educación básica primaria, básica secundaria y media vocacional, que contribuya al desarrollo de la formación humana de la comunidad educativa, cumpliendo así su misión de guiar una formación integral mediante la autonomía y la apropiación del conocimiento, buscando ser en el futuro una institución dinámica y distinguida por sus procesos de enseñanza innovadores, efectivos y didácticos que parten desde una metodología enfocada en el aprendizaje significativo.
- IED Rafael Pombo, es una institución departamental que ofrece al municipio de Sopó y aledaños una educación formal que abarca niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media técnica y educación formal para adultos, la misión institucional se enfoca en formar a la comunidad educativa en la creación de empresas en convenio con instituciones de educación superior, medios físicos y tecnológicos, así mismo en potenciar en comunidad y familia aspectos del ser, del saber y del saber hacer, promoviendo una formación integral basada en valores como responsabilidad, tolerancia y respeto, promoviendo la sana convivencia y los derechos humanos como camino hacia la transformación del entorno.

- IED Pablo VI, es una institución departamental que cuenta con atención a primera infancia, educación básica primaria, secundaria, media, educación para adultos y población con discapacidad, distribuyéndose en cuatro diferentes sedes de la siguiente manera: sede principal - bachillerato, sede Marco Fidel Suarez - primaria, Comuneros - escuela unitaria rural y jardín departamental – preescolar. La misión institucional tiene el objetivo de formar bachilleres desde una educación integral y de valores, mostrando un alto desempeño en las pruebas saber 11 que les permita a los estudiantes acceder a la educación superior y/o al mercado laboral.
- IED la Violeta, es una institución departamental ubicada en zona veredal que cuenta con niveles educativos en preescolar, básica, media y secundaria.

Por otro lado, en el municipio se encuentran 7 colegios de carácter privado: Campestre Campo alegre, Colegio cooperativo, Liceo Fray Francisco Chacón, Liceo Félix Samaniego, Gimnasio Pedagógico Waldemar de Gregory, Instituto Colombo americano y Gimnasio Claudio Mateverdi. Con relación a la educación en el marco de atención a la primera infancia, en el municipio hay cuatro centros de atención de desarrollo integral: AeioTÚ, ICBF, Alpina y Centro de primera infancia operado por Colsubsidio.

Frente a las posibilidades de educación superior en el municipio se encuentra el servicio nacional de aprendizaje SENA que inició procesos de formación superior en el sector en el año 2019, ofreciendo a la comunidad técnicos como: Técnico en empresarial, Técnico en logística recursos humanos, Técnico en instalaciones eléctricas residenciales y Técnico en ejecución de eventos deportivos y recreativos.

Además, se crearon alianzas con instituciones universitarias públicas y privadas para desarrollar programas técnicos, tecnológicos y profesionales de manera virtual, estas instituciones aliadas son: Universidad Militar Nueva Granada campus Cajicá, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD Zipaquirá, Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Institución Universitaria Colegios de Colombia UNICOC, Corporación

Universitaria Taller 5, Universidad San Buenaventura, Universidad UDCA, Universidad ECCI y Universidad Santo Tomas.

Programas de la Secretaría de Educación

La secretaria de educación del municipio de Sopó cuenta con varios programas que abarcan aspectos como la alimentación, el bilingüismo, la atención a la primera infancia y a la juventud desde ludotecas, cursos de interés y ambientes virtuales:

- Alimentación escolar; la Secretaría de Educación brinda un complemento alimentario a los estudiantes pertenecientes a las instituciones de carácter público del municipio.
- Oficina Juventud; esta se encarga de garantizar que los jóvenes que tengan entre 14 y 28 años se vinculen a escenarios de participación, además de implementar proyectos y programas enfocados en la juventud que permiten la apropiación del territorio y el aprovechamiento del tiempo libre.
- Estrategia 1-2-3 por los niños y las niñas de Sopó; este programa garantiza el acceso y permanencia a la educación inicial de calidad en el marco de una atención integral para niños y niñas menores de 5 años que pertenecen a grupos vulnerables de la población.
- Bilingüismo; desde este proyecto se brinda y fomenta el inglés a través de un servicio educativo de calidad, planteado en diferentes horarios en la antigua escuela Policarpa Salavarrieta.
- Ludotecas; este programa consiste en brindar espacios de aprendizaje para la integración de los sujetos y su familia, las ludotecas están ubicadas en los territorios de La Diana, Mercenario, Briceño y zona Urbana.
- Estrategias de Juego 123; esta estrategia fortalece las ludotecas, pues dirige la apertura de escenarios y la implementación de estrategias que mejoran la calidad de vida de los niños y las niñas, involucrando el estado y la sociedad.

- Hagamos tareas; es un programa que tiene como objetivo el acompañamiento de tareas, el cual está dirigido por 14 formadores, 1 psicólogo y 1 persona encargada de los servicios generales, este programa está ubicado en los siguientes sectores del municipio: Hato Grande, Briceño, La Diana, Pueblo Viejo, Meusa, Violeta, Mercenario, Carolina Alto, Bellavista, Comuneros, Mirador, Cerrito, Chusca I y San Gabriel.
- Alfabetización; este programa se enfoca especialmente en apoyar los procesos de alfabetización para adultos y adultos mayores.
- Robótica; es un programa dirigido a la comunidad en el cual se brindan talleres, charlas y actividades relacionadas con semilleros de mecatrónica.
- Sopó Online; este programa tiene que ver con los puntos vive digital, los tecno centros, y los talleres digitales lúdico-pedagógicos que se utilizan para favorecer los procesos de aprendizaje de la comunidad.
- Punto vive digital; este programa tiene que ver con el uso y la capacitación de las herramientas informáticas que permiten favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

Todos estos programas se conforman por un equipo interdisciplinario habitado por psicólogos, trabajadores sociales, fonoaudiólogos y educadores especiales, el objetivo del equipo es evaluar y desarrollar estrategias de atención biopsicosocial, fortaleciendo el desarrollo integral de la comunidad por medio de la atención individual, familiar y grupal, teniendo como base los temas de comunicación asertiva, resolución de conflictos, toma de decisiones y modelos parentales.

Discapacidad y Realidad Municipal

Dentro del plan de desarrollo municipal de Sopó 2020 – 2023, se plantean en primer lugar las definiciones comprendidas por discapacidad desde una connotación formal, es decir reglamentaria; con miras hacia el reconocimiento de las especificaciones dadas por la convención de la ONU en 2006 y las declaraciones brindadas por la OMS (Organización

Mundial de la Salud). Partiendo de lo anterior se dibuja un enfoque biopsicosocial, describiendo la discapacidad como el producto de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales (intelectuales, físicas y mentales) de la persona, como también el ambiente circundante físico y social en el que vive la misma.

A su vez, el documento expresa textualmente: "... las cifras sobre el total de personas en condición de discapacidad en el municipio varían levemente, gracias a la falta de registros o concertación entre las entidades territoriales respecto a la caracterización de la población." (Alcaldía Municipal De Sopó, Pp. 39)

Según la Secretaría de Salud, a lo largo del periodo inscrito en el plan de desarrollo municipal; Sopó ha dirigido capacitaciones en pro de garantizar la plenitud de los derechos de las personas con discapacidad que habitan el territorio, con el objetivo de fomentar espacios de inclusión colectiva, eliminando las prácticas segregadoras de cualquier tipo.

Dentro del municipio de Sopó se encuentran alrededor de 319 personas con discapacidad, abarcando niños, jóvenes, adultos y adultos mayores; la población femenina es predominante abarcando un 53%, mientras que la población masculina es equivalente al 47%. Estos registros se toman de referencia a través de la información suministrada por la secretaría de salud en el año 2019. En consecuencia y a raíz de los análisis proporcionados de las gráficas entregadas por la secretaría de salud, las tres discapacidades más prevalentes en el municipio son: discapacidad intelectual con un 28%, seguida de la discapacidad física y/o motora con un 27%, y la discapacidad múltiple con un 13% de cavidad dentro del territorio. (Alcaldía Municipal De Sopó, Pp. 40 - 41)

El municipio de Sopo contempla la intervención de la Unidad de Atención Integral o por sus siglas UAI, la cual, a través de programas y servicios profesionales ofrecen la promoción, prevención, rehabilitación y habilitación a personas con discapacidad, vinculándolos junto con sus familias y cuidadores en entidades educativas y territoriales. (Alcaldía Municipal De Sopó, Pp.41). Las anteriores determinaciones son producto del trabajo colectivo propuesto por la UAI

y su red de profesionales interdisciplinarios correspondientes a las áreas de salud y educación, en función de este proceso, la comunidad en general reconoce la discapacidad desde otros puntos de vista, erradicando estigmas e imaginarios que impidan llevar a cabo una verdadera inclusión en el territorio.

Para lograr esta inclusión educativa, cultural y social, la UAI cuenta con cuatro programas dispuestos para la comunidad con discapacidad en el municipio de Sopó, estos son: Encáusate, Promoción, Prevención y Supérate.

- Programa Encáusate; este programa está dirigido para las personas con discapacidad mayores de 14 años, estableciéndose para ello un horario en las horas de la mañana, desde las 07:30 am, hasta el mediodía. Las personas partícipes cuentan con servicios de atención terapéutica y educativa, como son: psicología, fonoaudiología, educación especial, terapia ocupacional y fisioterapia, los cuales cuentan con los servicios de transporte, desayuno y refrigerio.
- Programa Promoción; este programa está dirigido para las niñas y los niños menores de cinco años de grados preescolares de las instituciones educativas públicas y primera infancia del municipio a través de tamizajes sensoriomotores, lingüísticos y cognitivos, también se plantea el seguimiento periódico en compañía de la asesoría a docentes.
- Programa Supérate; este programa está dirigido para las niñas y los niños con discapacidad del municipio que presenten dificultades en autonomía, independencia y socialización, fortaleciendo en las áreas de terapia ocupacional, fonoaudiología, educación especial y psicología.

En el municipio de Sopó se han venido realizando procesos de inclusión guiados por lo reglamentado en la Ley estatutaria 1618 de 2013, la cual garantiza y asegura el efectivo cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad y el Decreto 1421 de 2017, el cual determina una reglamentación para la prestación del servicio educativo dirigido a las

personas con discapacidad, con el fin de contribuir a una educación inclusiva en aspectos de acceso, permanencia y calidad.

En este sentido, la UNESCO define: “La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as” (Alcaldía Municipal De Sopó, Pp. 13)

El municipio cuenta para el año 2021 con cuatro instituciones educativas de carácter público, en cada una de estas se encuentran entre 24 y 30 niños, niñas y jóvenes con discapacidad en procesos de inclusión educativa, cursando desde segundo de primaria hasta grado once.

De acuerdo con los registros encontrados en la Secretaría de Educación, el equipo interdisciplinario nació bajo el propósito de evaluar y desarrollar estrategias de atención biopsicosocial, ofreciendo los servicios profesionales de un equipo de psicólogos, trabajadoras sociales, fonoaudiólogas y educadoras especiales mediante atención individual, familiar y grupal para fortalecer el desarrollo integral de la comunidad educativa (Alcaldía Municipal de Sopó, Pp. 16).

El municipio de Sopó Cundinamarca, cuenta con variedad de programas que brindan oportunidades de crecimiento, como lo son proyectos culturales, sociales, deportivos y educativos, permitiendo una formación integral para todos sus habitantes; reconocer esta subjetividad dentro del municipio amplía las miraras frente al mismo, dando al presente trabajo de grado una amplia contextualización. Se inicia con la creación de actividades significativas que permitan un acercamiento primario a la población, a través de una observación participante y la elaboración de una problemática educativa investigativa.

Una Incógnita Abierta – Problemática Educativa Investigativa

Durante los años 2020 y 2021, la humanidad acogió nuevas formas de interacción debido al aislamiento y confinamiento ejercido por la pandemia de la COVID – 19. Las interacciones educativas entre la comunidad escolar tuvieron que someterse a cambios estructurales, curriculares y dinámicos que permitieron ambientar el aula desde otros espacios.

Según las Naciones Unidas, (2020. p2) La pandemia ocasionada por la COVID-19 ha provocado la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos, que ha afectado a casi 1.600 millones de alumnos en más de 190 países en todos los continentes. Por otra parte, la crisis ha estimulado la innovación en el sector educativo. Se han aplicado enfoques innovadores en apoyo de la continuidad de la educación y la formación, recurriendo a la radio y la televisión y a materiales para llevar. Se han desarrollado soluciones educativas a distancia gracias a las rápidas respuestas de Gobiernos y asociados en todo el mundo en apoyo de la continuidad de la educación.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) tomó la decisión de reestructurar la educación a través de la virtualidad, brindando espacios de interacción docente - estudiante, a través de encuentros sincrónicos y asincrónicos mediados por las nuevas tecnologías, en función de acoger las actuales restricciones de bioseguridad evitando consigo la propagación masiva del virus. Dichos cambios en las ciudades tuvieron un mayor acogimiento debido a las posibilidades que ofrece la urbanización para acceder a los diferentes medios tecnológicos, sin embargo, con la implementación de estas nuevas estrategias, se desconocieron las múltiples realidades que rodean la nación colombiana, obviando el hecho de que el país según el departamento administrativo de estadística DANE durante la presentación del censo 2018 contempla un porcentaje de habitantes del 22,9% en sectores rurales cuyo desarrollo económico, político y cultural se basa en una relación desigual con los centros capitales, provocando miradas disparejas en estas nuevas estrategias tecnológicas educativas.

No podemos seguir de espaldas a la realidad Nacional, y a sus conflictos desgarradores en las zonas rurales, ya que representan un sector apreciable de talento humano... de lo contrario significa enterrar las esperanzas y aspiraciones de una gran población que sufre los embates de la marginalidad y ausencia estatal en todos los órdenes y especialmente en la cobertura educacional. Si conocemos y reflexionamos sobre los problemas que nos aquejan podremos proyectar y pensar un país en condiciones mejores y favorables. (Universidad de Pamplona, 2014, p. 4)

Siguiendo la discusión que tejen las diferencias abismales entre una educación llevada a la virtualidad dentro de los contextos rurales y, a partir de este primer acercamiento, es vital mencionar algunos constructos e imaginarios que fueron derrumbados en el momento en que se estableció el primer contacto con las IEDs, esto debido a que las investigadoras mantenían un margen del municipio desde sus visiones sesgadas ciudadanas, conceptualizando desde afuera que aquellas estructuras que habitaban a la población Soposeña en su totalidad, mantenían una connotación de la ruralidad colombiana, empero, en el ejercicio observacional participativo con las diferentes instituciones, se derrumbaron aquellos constructos, retomándose la visión de que, aunque el municipio de Sopó habita en su mayoría escenarios rurales, las instituciones con las que se llevó a cabo el proyecto no corresponden a dichas miradas que cobijan las concepciones de lo rural habitualmente, es así como el presente documento se conceptualiza sobre una ruralidad urbana, o dicho de otras formas, nuevas ruralidades (entiéndase más abiertamente en el horizonte conceptual).

Desde este lugar, las IEDs partícipes habitan una connotación de ser pertenecientes al casco urbano del municipio, desdibujando de sus interacciones el accionar frente a las dinámicas del campo, concibiéndose incluso ajenos a la visión de *pueblo* dentro de las interacciones del estudiantado. La IED La Violeta es la única institución que se encuentra ubicada en un sector veredal, sin embargo, las interacciones que se visualizan dentro de la misma no mantienen distinciones apremiantes frente a las otras tres IEDs, por lo mismo, se

podría concluir desde este primer reconocimiento que la población con la que se abarca el proyecto no corresponde a una connotación desde la ruralidad, sino, una línea congruente entre los discursos que se equiparan en los centros urbanos y las grandes ciudades.

Ahora bien, debido a las interacciones ocasionadas por los periodos de confinamiento, y en función de apostar a una educación de calidad en tiempos de pandemia, las docentes en formación de la UPN en un primer encuentro con la población tuvieron que formular estrategias que permitieran un pleno ejercicio observacional de las dinámicas dentro de las IEDs del municipio de Sopó, planteando tres encuentros sincrónicos a través de la plataforma Google Meet, con el objetivo de tener una primera interacción significativa con los estudiantes del municipio, permitiéndoles debatir y expresar sus sentires, pensamientos, ideas e inconformidades respecto a las dinámicas de sus instituciones educativas y las apuestas que se tienen o no se tienen ante una educación que respete la diferencia y la diversidad del ser en su totalidad, compartiendo vivencias y experiencias dentro de la escuela en la interacción con docentes y compañeros.

Es así como, se crearon en cada institución grupos de discusión, conformados por representantes estudiantiles con y sin discapacidad que permeaban voces y experiencias de diferentes grados escolares, contemplando estudiantes desde tercero de primaria a grado once. Para recoger estas voces y crear un espacio dinámico y seguro en donde las niñas, niños y jóvenes se sintieran libres de expresar sus opiniones, se realizaron actividades en pro a cine foros, debates y diálogos guiados por los mismos estudiantes, en este espacio las docentes en formación cumplieron el papel de mediadoras, a través de interrogantes basados en el índice de inclusión. (Ainscow, M. & Booth, T. 2000)

El ejercicio permitió escuchar la voz de estudiantes entre los 8 a 17 años, empoderados en su discurso, convencidos en la reproducción de desigualdad que permean las instituciones educativas, sintiéndose menospreciados, minimizados e ignorados, pese a que su contacto con las instituciones desde hace un año se encontraba permeado por interacciones virtuales,

eliminando las posibilidades humanas del educar y transformando su pensar día a día a través de guías en una pantalla, sin embargo, frente a esa construcción desde las tecnologías, los estudiantes no olvidaban sus interacciones en la presencialidad y trayéndolo a colación recalcan una necesidad de cambio, una necesidad de transformación, por una escuela que atienda las diferencias como cualidades del ser humano, y comprenda la noción de diversidad en el permear educativo.

Diferentes, deshacernos, silenciarnos, controlarnos, fila de bobos, fila de estúpidos, fila de buenos, indiferencia, la sociedad no nos acepta, no poder ser nosotros mismos, generalizar, normalizar, querer que todos seamos iguales, cambiar nuestra forma de ser para encajar en la sociedad y desaparecer nuestra esencia (Voces recogidas en el proceso de observación participante, 2021)

Estas eran algunas de las palabras que resonaban en el aula virtual con los estudiantes de las instituciones públicas del municipio de Sopó, en un espacio en donde se buscaba conocer los sentires de los niños, niñas y jóvenes frente a las dinámicas de sus clases y la interacción que se tiene con sus compañeros y docentes; niños, niñas y jóvenes manifestaron las diferentes formas de exclusión que han vivido o evidenciado dentro de sus aulas e instituciones educativas, haciendo énfasis en palabras hirientes, dinámicas segregadoras que han recibido en su escuela y cómo éstas los hacen sentir; situaciones que en su mayoría surgen en la interacción con el docente, dónde esté construye prácticas segregadoras que ignoran la diversidad del aula, las diferentes capacidades y formas de aprender, poniendo a los estudiantes bajo etiquetas de buenos, malos, inteligentes e insuficientes, perpetuando la concepción de diferencia como algo negativo del ser y causando en el estudiante percepciones frente a la escuela como un espacio que no respeta ni valora sus particularidades y quiere silenciarlos.

Pese a que los estudiantes hacen evidente las diferentes formas de exclusión que habitan dentro de su institución, no se visualiza un empoderamiento desde el actuar, más bien,

se sitúan estudiantes que históricamente nunca se les ha dado un espacio en el que se comunique las inconformidades ante conductas discriminatorias, excluyentes, siendo indiferentes ante el poder que sustentan desde su individualidad, invisibilizando sus capacidades de transformación, dejando las problemáticas segregadoras, misóginas, xenofóbicas y racistas al debate del adulto – docente, puesto que en sus cortas edades no se les ha permitido reconocerse como agentes del cambio y la resolución, sino como niños y niñas que deben obedecer las reglas dadas por los adultos.

Es así como, escuchar a las infancias y juventudes dentro del contexto urbano y veredal de Sopó situó un análisis en la comprensión de las diferencias, y cómo esta interacción discriminatoria se impregna desde la figura de autoridad que ejerce el adulto. El niño es, transmite y predica aquello que se fomenta e influencia en él. Aunque las miradas segregadoras en primaria no son evidentes o se encuentran camufladas en el desconocimiento y la percepción que se tiene desde el aula virtual, es en bachillerato en donde se hace más evidente dichas prácticas, en su mayoría dadas en la incompreensión del ser en diferencia.

La figura del docente, respetada en su imagen y presencia, aquello que pretende atribuir en términos de conocimiento, encaminados a construir una sociedad letrada e ilustrada, sumándose a esa ardua labor nociones varias desde el concepto plural en valores, formando generaciones de infancias no solo desde la razón y la criticidad, sino una formación supeditada desde el convivir entre seres humanos. Mientras el docente sitúa sus prácticas entre la teoría desde la academia, la formación del ser hacia el alumnado se encuentra basada en el *No hacer*, en otros términos: no discriminar, estigmatizar, juzgar, burlar.

La imposición de la norma, estatuto de autoridad desde los cimientos de la escuela, empero, ¿qué sucede cuando dicha norma no abarca objetos o situaciones educativas en concreto?, sino basa su fundamento en el tolerar al otro desde la obligación, con la excusa inédita de *estar fomentando valores*.

La percepción que las infancias encuentran sobre el reconocimiento del adulto como norma no solo se establece en las IEDs, sino que configuran un entorno social que se transita e incita en el hogar. Son los padres, los cuidadores y las familias en general los primeros seres que plantean un rol de autoridad, una figura que acompaña el crecimiento de las infancias y juventudes, convirtiéndose así en ser los primeros pilares que en muchos lugares impregnan los conocimientos críticos y sociales dentro de las mentes precoces del alumnado. Al establecer esta relación, cabe resaltar que las percepciones, opiniones y debates que el estudiante fomenta en la escuela en torno a la diferencia no solo yacen en las visiones del educador y el poder de sus palabras dentro de sus mentes, sino que gran parte de estas miradas son forjadas en el hogar; los prejuicios que se dictaminan en casa, las percepciones segregadoras, discriminatorias y excluyentes de los familiares impregnan las personalidades de los niños y se reflejan dentro del habitar diario de la escuela.

Estos tres agentes: alumnado, profesorado y familia desde la visión de Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2008; Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2008, son los principales implicados en la violencia escolar y/o violencia entre iguales. Así, la familia, posee un protagonismo especial, como grupo de socialización y de educación, ya que no se puede considerar a la escuela como el único contexto educativo y a los docentes como los únicos agentes encargados de la educación de las/os niñas/os (Yuste, Gázquez y Pérez, 2007 Citado por Yuste, Nazario, & Lucas, Francisca, & Fajardo, M^a Isabel, & Pérez, M^a del Carmen, 2008).

Pensar desde los primeros años de formación la construcción con base al aprendizaje cooperativo, en pro al entendimiento de la otredad y la alteridad, conceptos que involucran al ser en su totalidad, comprendiéndose así mismo dentro del margen de un nosotros, hacia la mirada invisible del otro, invisible desde el pretender que aquello que esta no sea categorizado o encasillado en lo diferente, sino que comprende una relación espacio – tiempo; su importancia no radica en el sentirse aceptado o en tolerancia con la sociedad. Los anteriores

conceptos, recogidos en el pensarse desde lo individual y aquello que me trasciende en el otro, puestos en la educación como miradas enriquecedoras que permiten fomentar un ambiente educativo para todos.

La educación desde la otredad supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo, de la mismidad. Es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano; pero no se trata de la constitución del ser en sí mismo, es decir en su mismidad, sino de la constitución del ser-en relación: ser en el acontecer dialógico. Por lo anterior, desde esta perspectiva no es posible la 'negación', 'racialización', 'objetualización', 'homogenización', 'zoologización', 'eugenización', 'inferiorización', 'subordinación' y 'exclusión' del otro. (Vargas, P. 2016, p. 210)

A partir del segundo semestre del año 2021 las dinámicas que situaron a la humanidad en confinamientos absolutos por la COVID – 19 se apaciguaron a través de las campañas de vacunación nacionales e internacionales, este hecho permitió que el MEN tomara la decisión de volver a las clases de manera intermitente, planteándose una apuesta de alternancia educativa dentro de las IEDs del país, dentro de este ejercicio las docentes en formación dieron paso a la aplicación de un índice de inclusión de manera presencial (véase el capítulo V), el cual no solo permitió entrever las dinámicas que rodeaban los colegios públicos del municipio de Sopó, sino que también dejó vislumbrar las dificultades que mantenían las instituciones para favorecer ejercicios de inclusión.

A partir de los resultados arrojados por el índice de inclusión, las cuatro IEDs del municipio en una escala de 1 a 5 (siendo 5 el puntaje más favorable y 1 el puntaje menos favorable en términos de inclusión educativa) se puntuaron en un 4,3. Aunque el puntaje en términos generales de las cuatro instituciones no muestra signos de alarma apremiantes, y por el contrario podría pasar por desapercibidas las necesidades particulares que se tienen dentro de estas instituciones alrededor de las apuestas inclusivas implementadas por las direcciones

del municipio, hubo signos de alarma importantes en cada institución frente a la dimensión “Percepción compañeros de aula”, siendo la dimensión con los puntajes más bajos, en los cuales dentro de sus ítems se arrojan resultados desde 3,0 (véase el apartado “Análisis, Hallazgos y Necesidades Frente a la Aplicación Del índice De Inclusión” Cap. V).

Es así como, a partir de la aplicación del índice de inclusión se observó la necesidad explícita de crear estrategias pedagógicas para el reconocimiento del otro desde la diferencia, centrándose en los factores críticos que se encontraron en los resultados de las cuatro instituciones públicas del municipio, entendiéndose miradas carentes de trabajo en equipo, convivencia, respeto y tolerancia desde las dimensiones que relacionaban directamente a los compañeros de aula.

Los resultados del índice generaron varios conflictos dentro del ejercicio investigativo para las docentes en formación, puesto que, dentro del primer reconocimiento observacional de las instituciones educativas (mediado por las tecnologías de la virtualidad), se recogieron dificultades en la relación con los roles de poder maestro - estudiante, la necesidad de que los estudiantes fueran escuchados por sus instituciones, y las prácticas de reproducción propias de los ambientes educativos a través de la historia. Empero, al llegar de manera presencial a las IEDs, en la aplicación del índice de inclusión salieron otras dificultades a la luz, las cuales desde las reuniones virtuales no fueron puestas en evidencia, y solo fueron descubiertas en el contacto directo con la población de manera presencial.

La escuela desde sus cimientos ha influido potencialmente en el pensar de las personas, construyendo sociedades estigmatizadoras, discriminatorias y homogeneizadoras, reproduciendo uno a uno ideales políticos, sociales y económicos. Es desde esta perspectiva donde se evidencia una de las situaciones problema encontradas en el contacto directo a partir del proceso observacional de las prácticas en las IEDs del municipio, pues las miradas frente a la inclusión educativa se siguen concibiendo desde una línea histórica segregadora, donde, por un lado, los docentes desde su comportamiento y tal vez desconocimiento, comprenden la

inclusión educativa como estrategia guiada únicamente a la población con discapacidad, desconociendo la diversidad como característica del ser y obviándola en el aula. A su vez, imparten una mirada frente a la población con discapacidad desde la incapacidad del alumno, incapacidad de hacer las mismas actividades o aprender igual que todos sus compañeros, construyendo y reproduciendo estigmas y concepciones erróneas en el aula frente a las personas con discapacidad.

De esta manera, las prácticas de educación inclusiva actuales en el municipio están siendo a su vez, dinámicas separatistas y excluyentes, esto debido a que, por un lado, no se está pensando en ajustes o apoyos que puedan favorecer al estudiante en la realización de las mismas actividades académicas, sino por el contrario, mientras en el aula se dan las instrucciones sobre un trabajo, por debajo de cuerda se le da al estudiante con discapacidad una actividad completamente diferente.

Por otro lado, se reproduce una homogeneización en el aula, desconociendo las múltiples maneras de aprender y ser que tiene el alumnado en general, minimizando las apuestas inclusivas a la construcción de herramientas como el Plan Individualizado de Ajustes Razonables o por sus siglas (PIAR), únicamente para estudiantes con discapacidad, reproduciendo así nuevamente una mirada estigmatizadora, que concibe que solo las personas con discapacidad requieren de apoyos o ajustes, obviando que el alumnado en su totalidad posee una subjetividad que hace únicos sus procesos de aprendizaje, encasillando el actuar de la educación especial en una única población y transmitiendo de esta manera a la comunidad educativa miradas frente a la discapacidad de dependencia e incapacidad.

Desde esta estructura impenetrable de reproducción de desigualdad, la escuela, a su vez, es potenciadora de transformación y cosmovisión en aquellos que cubren sus aulas, pues es la educación la estructura que permite la formación de los ciudadanos en un plano social, cívico y moral, generando consigo criticidad en el pensar reproductor, en función de crear una escuela colectiva, educando por y para la vida. Los estudiantes quienes habitan el actuar

pedagógico del educar, pueden potenciar dicha dualidad, contribuyendo a la reproducción o a la construcción de una escuela nueva y diferente.

En efecto, a partir del momento en que la democratización del acceso al saber se convierte en un asunto de estado, a partir del momento en que lo gestiona a la vez la nación... La escuela pasa inevitablemente a mano de los administradores. Y los administradores gobiernan como si pudieran, con total legitimidad, decidir dónde, cuándo, cómo y para quién se producirá el acto pedagógico. (Meirieu, P. 2006, p. 46)

El sistema educativo es, por ende, una de las más grandes entidades de reproducción de desigualdad, sin embargo, es mediante la misma que se puede llegar a una transformación social, replantear la escuela, sus dinámicas, salir de esa mirada homogeneizante y eurocéntrica, reconociendo la diversidad, la diferencia de razas, cuerpos y realidades, siendo esta la principal vía de cambio, de transformación y dirección hacia una verdadera liberación social.

Enseñar, más que transmitir conocimiento de una persona a otra; se trata de permitir el desarrollo de un pensamiento crítico, brindar como maestro al estudiante los medios necesarios para construir su propia concepción del mundo y aportar a la transformación de su realidad, permitirle al estudiantado construirse con base a una cultura, sus raíces, su historia, sus realidades, su composición biológica y social, siempre desde el reconocimiento y respeto por las diferencias propias y del otro; permitiendo a los sujetos ampliar las miradas que se tienen frente al mundo y frente a esa forma de vida impuesta por una línea histórica opresora y desigual que yace desde la conquista, prevaleciendo actualmente, miradas que demuestran que existen múltiples formas de vivir, de pensar, de ser y de estar.

Desde la anterior concepción de reproducción - transformación, y partiendo desde el reconocimiento del educando en una mirada introspectiva que permita la transformación por una escuela en pro de las diferencias, se plantea el siguiente interrogante, base de la investigación:

Pregunta pedagógica de investigación

¿Qué estrategias pedagógicas mediadas por el aprendizaje cooperativo permiten reconocer la otredad y la alteridad en función de favorecer las prácticas inclusivas de las IEDs del municipio de Sopó?

Objetivo General

Desarrollar estrategias pedagógicas mediadas por el aprendizaje cooperativo para el reconocimiento de la otredad y la alteridad en función de favorecer las prácticas inclusivas de los estudiantes de las IEDs del municipio de Sopó.

Objetivos Específicos

Identificar las necesidades y fortalezas emergentes de las IEDs del municipio respecto a las prácticas inclusivas.

Diseñar una propuesta pedagógica mediada por el aprendizaje cooperativo para el reconocimiento de la otredad y la alteridad, que favorezca las prácticas inclusivas de los estudiantes de las IEDs.

Reconocer el papel del estudiante en los procesos de inclusión educativa del municipio, desde la apropiación y entendimiento de la otredad y la alteridad.

Justificación: Vivencias con Significación

Este proyecto educativo surge desde el diálogo y la valoración de las voces poco escuchadas de las niñas, niños y jóvenes del municipio de Sopó, por ello se habla de experiencia, con el fin de aventurarse en una palabra que pueda transformar las dinámicas de la escuela visibilizando a los entes partícipes principales, los estudiantes.

La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos

hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa. (Larrosa, J. sf, p. 7)

El educador especial en ejercicio ha situado su accionar pedagógico dentro de las instituciones educativas únicamente a la persona con discapacidad, obviando la totalidad de la institución, e incluso, en algunos casos se ha evidenciado como se ha impedido el trabajo con estudiantes por no tener un papel que sustente explícitamente la pertenencia a una etiqueta, trasladando su accionar docente (que pretende la inclusión día a día) a un modelo que potencia la estigmatización. Desde esta mirada, el trabajo exclusivo con el estudiante con discapacidad ha generado múltiples segregaciones en el mismo ambiente escolar, los estudiantes sin discapacidad evidencian el trabajo *especial*, que debe realizarse con sus compañeros, comprendiendo las *incapacidades del ser*, asimilando las excepciones y captando en una segunda vía que aquel sujeto presenta particularidades que lo hacen diferente, aún más diferente.

Aunque se es inconsciente del trabajo segregador y de los posibles efectos que ocasionen las salidas del estudiante al aula especial, los educadores especiales se han tomado la tarea de realizar campañas de sensibilización en docentes, personal administrativo y del estudiantado, empero, dichas reuniones acogen la discapacidad a manera de cualidad diferencial, y aunque dicha enunciación no es errónea, entrevén dentro de sus discursos la aceptación de una diferencia existente, entre un *yo* y *el otro* que me rodea, plasmando una mirada dual que ejemplifica las diferencias y las remarca, apropiando nociones de amabilidad, templanza y cordialidad en el tolerar o aceptar dichas diferencias. Esta noción borrosa de la inclusión ha estado llegando a los estudiantes de las diferentes instituciones educativas a lo largo de la historia, recalcando una diferencia en el ser y brindando como estrategia la tolerancia y aceptación de esta para un buen convivir.

“Nos obsesionamos por intervenir, ordenar, aplicar y decir quién (y qué) es el otro, en vez de dejarnos trastocar y padecer por la experiencia de lo ajeno.” (Pérez, M. s.f)

Las campañas de sensibilización que se hacen alrededor de la discapacidad muchas veces imposibilitan encuentros que permitan un comprender la inclusión desde otras perspectivas, negándose a la posibilidad de transitar a través de la experiencia. No se puede pretender que únicamente a través de charlas de tolerancia o actividades en función de *ponerse en el lugar del otro*, las personas ejemplifiquen una apuesta inclusiva como modelo de vida.

El presente proyecto investigativo tiene como objetivo el fortalecimiento y potenciamiento de las prácticas inclusivas en las Instituciones Educativas Públicas del municipio de Sopó, y de la comprensión de la diferencia como cualidad del ser, permitiendo mediante el trabajo cooperativo que los estudiantes sean sujetos políticos activos dentro de los procesos de aprendizaje y construcción propia, siendo pioneros de cambio en su escuela y sociedad en torno al entendimiento de la diversidad, de esta manera los estudiantes no solo harán parte del accionar pedagógico del proyecto, sino que proporcionarán la dirección, permitiendo liderar un proceso por y para ellos; sin pretender educar la mirada de los estudiantes ante la discapacidad y la diferencia, sino permitiendo espacios abiertos, en donde los mismos estudiantes a través de la interacción reconozcan el sentido de la otredad y la alteridad, percibiendo la diferencia de sí mismos y del otro que los rodea, sin que estos sean nombrados o impuestos desde definiciones y etiquetas, demostrando cómo dichas nociones en el trascender pedagógico habitan el aula y construyen comunidad.

Capítulo II.

Antecedentes investigativos

Para comprender la intencionalidad investigativa, es necesario hacer un recorrido sobre previas intervenciones en la escuela que nutran constructivamente el presente proyecto, para ello se indagó en documentos existentes en diferentes instituciones de educación superior, de orden público y privado a nivel nacional e internacional, brindando perspectivas propias y enfoques educativos guiados desde la educación inclusiva, las relaciones entre docente – estudiante, el aprendizaje cooperativo, la democracia en la escuela y la alteridad y otredad.

Dentro de las investigaciones previas hacía el reconocimiento del trabajo con educación inclusiva, se encontró el artículo elaborado por Talou Carmen Lidia, Sánchez Vázquez María José y Borzi Sonia (2010), para la facultad de psicología de la Universidad Nacional de la Plata, “La inclusión educativa y los derechos humanos investigando los dichos infantiles”. La investigación se desarrolla con 90 niños, niñas y jóvenes pertenecientes a instituciones públicas de la ciudad de La Plata (Buenos Aires), este estudio exploratorio/descriptivo pretende analizar el conocimiento frente a las personas con discapacidad y el conocimiento frente a la inclusión educativa.

Desde lo analizado por los autores, se pueden observar necesidades compartidas respecto a las dinámicas de inclusión llevadas a cabo en las instituciones públicas del municipio de Sopó, por ejemplo, el entendimiento netamente normativo de las prácticas inclusivas y la repetición sistemática de información frente a la discapacidad en la comunidad institucional; de esta manera el artículo permite a este proyecto investigativo acercarse a algunas posibilidades de transformación en torno a las prácticas de inclusión, comprendiendo que estas deben incluir un aspecto social, que desde los derechos humanos y más allá del seguimiento obligatorio de una norma establecida permita construir espacios en los cuales realmente se logre un entendimiento de las necesidades contextuales e importancia de la inclusión desde los primeros años de formación.

Continuando con las investigaciones en torno a la inclusión educativa, resalta la tesis de Álvarez Herrera Johana y Beltrán Pinilla Erika (2011), para la Corporación Universitaria Minuto de Dios "Estrategia de empoderamiento de la institución educativa distrital Liceo Nacional Antonia Santos sede B primaria, frente a la promoción de la educación inclusiva ante las necesidades educativas especiales". Esta propone orientar una respuesta institucional frente a las prácticas de enseñanza coherentes a las necesidades educativas de toda la población escolar; una dinámica que reconozca las subjetividades, los estilos de aprendizaje y las capacidades diversas que se encuentran en el aula, exigiendo apoyos y adaptaciones con el fin de alcanzar una inclusión educativa y permanencia en las instituciones.

A partir del proyecto integrador citado, se amplió la perspectiva de las dinámicas prácticas que se pueden emplear para hacer de la escuela un espacio que garantice condiciones aptas de aprendizaje para todo el alumnado, comprendiendo así la diversidad y las diferentes realidades existentes en el aula, forjando consigo un espacio de construcción continua, en el que el docente es una figurada inacabada, en función de fundamentarse día a día en una deconstrucción ante los supuestos coloniales de la escuela tradicional.

Ampliando las miradas de la inclusión educativa, se encuentra dentro de la búsqueda realizada el artículo elaborado por Munévar Nora Inés (2008), en la revista colombiana de educación de la Universidad Pedagógica Nacional, "Articulaciones para la inclusión de la diversidad". En este se plantea la inclusión de la diversidad, entendiendo la educación como un derecho fundamental para el ser ciudadano; la autora genera un debate frente a la incidencia política/normativa y el marco social en la garantía frente a la formación y permanencia del alumnado con diferencias sociales, culturales, políticas, lingüísticas, geográficas y económicas.

La autora desde lo plasmado en el artículo permite al presente proyecto investigativo ampliar la mirada frente a la inclusión educativa, desde un enfoque que no solo la enfatiza en la población con discapacidad, si no, que la expande al entendimiento y atención de la diversidad

humana, de las múltiples subjetividades que habitan el aula y las diversas exclusiones cotidianas.

Continuando con esa mirada diferenciadora de la inclusión de la diversidad, resalta la investigación de Solanilla Emilio y Arrazola Begoña (2020), en la revista de educación de la Universidad de Málaga, "El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado. Un estudio etnográfico". Esta investigación indaga en el papel que poseen los lugares y sus interacciones sociales en la formación de experiencias de inclusión o segregación, para ello se investiga el contexto en torno a una escuela rural en la comunidad de Aragón, España mediante la observación participante, aproximando un análisis dónde se discuten las tensiones entre lugar, familia, docentes y alumnado.

Para el presente proyecto, esta investigación resalta la necesidad de transformar prácticas educativas inclusivas que respondan a las particularidades de los contextos, planteando la escuela rural como lugar crítico, debido a la desigualdad política, económica y social que presenta este territorio en distintos países en paralelo a las zonas urbanas; permite entonces reflexionar frente a este reconocimiento necesario de transformación que tome como pilar las voces, sentires y experiencias propias de los sujetos implícitos en el contexto a investigar, entendiendo la educación inclusiva también desde ese aporte al entendimiento de la subjetividad propia de la educación rural que recalca la necesidad de pensar desde otros escenarios el quehacer educativo.

Finalmente, en el apartado de Inclusión educativa, dentro de las indagaciones realizadas resalta el artículo elaborado por Echeita Gerardo (2008) en la Universidad Autónoma de Madrid, "Inclusión y exclusión educativa "voz y quebranto". En este artículo, el autor plantea un análisis crítico en torno al proceso de inclusión educativa, haciendo énfasis, por un lado, en la educación como pilar de transformación social, invitando al educador a pensar sus prácticas pedagógicas como parte de la solución, y por otro, en la inclusión (sin perder de vista que existen grupos minoritarios que históricamente han sido segregados y excluidos) como un

asunto que permea a toda la comunidad, pues todos los alumnos desean sentirse incluidos y reconocidos dentro de sus procesos educativos; plantea entonces el entendimiento de la inclusión educativa como un proceso significativo, exigente con las capacidades de cada estudiante y con su aprendizaje.

Para el presente proyecto investigativo, es vital reconocer el aporte del artículo mencionado, puesto que permite reconocer la inclusión educativa como un proceso que involucra a todos los estudiantes, sus diferencias y subjetividades y no solo a las personas con discapacidad; pues una verdadera inclusión educativa parte de la relación entre iguales y el entendimiento de la diferencia del ser humano.

Partiendo de las investigaciones encontradas frente a la inclusión educativa y la relación de poder entre docentes y estudiantes, se hizo pertinente para el presente proyecto indagar en estrategias que permitieran transformar ambos puntos mencionados dentro de las cuatro instituciones públicas del municipio de Sopó; una de estas, basada en la implementación del trabajo cooperativo, encontrando consigo diversas investigaciones y proyectos en las universidades Santo Tomás, Pontificia Javeriana y Manuela Beltrán.

Gámez Rodríguez Yeimy, Muñoz Beltrán Juan y Sanabria Quintero Yeny (2016), proponen el proyecto para maestría en educación “Adecuación didáctica desde los ambientes de aprendizaje para ciclo uno (1) en el Colegio Arborizadora baja I.E.D”, esta tiene el objetivo de sistematizar de una manera cualitativa las adecuaciones didácticas y el trabajo colaborativo en un ambiente de aprendizaje, permitiendo así analizar y visibilizar cómo se da la construcción de estrategias que permiten transformar las prácticas pedagógicas, en prácticas significativas.

Los autores desde esta investigación permiten evidenciar la escuela como un espacio de crecimiento personal y colectivo, donde el trabajo cooperativo posibilita un empoderamiento del estudiante ante su proceso educativo, beneficiando consigo las relaciones efectuadas entre docente y estudiante. De esta manera el documento brinda nociones de gran validez hacia las

implementaciones del trabajo colectivo en el aula, demostrando sus beneficios en relación con los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo.

Continuando con la línea de investigación frente al trabajo cooperativo, se halla el trabajo de grado para optar al título de pedagogía infantil elaborado por Gómez Rincón Leidy, Mayorga Jiménez Eliana y Neira Flechas Paola (2016), en la Universidad Pontificia Javeriana, “Trabajo Cooperativo en Educación Formal Rural para Niños con TDA”. Propuesta que plantea un análisis de la implementación del trabajo cooperativo en niños y niñas con TDA en la institución educativa San Miguel - sede Perico, ubicado en el sector rural del municipio de Sibaté. Este documento evidencia como el trabajo cooperativo marca un cambio significativo dentro de las aulas y las distintas interacciones entre compañeros y docentes, contribuyendo a la transformación tradicional de la escuela y favoreciendo la inclusión de los niños y niñas con TDA.

Esta propuesta aporta al proyecto investigativo *Habitando en Comunidad: construyendo la escuela desde la diferencia*, desde dos perspectivas; educación formal rural, e inclusión educativa; brindando un amplio abordaje sobre cómo el trabajo cooperativo y sus metodologías contribuyen al reconocimiento de la diversidad de capacidades, los diferentes ritmos de aprendizaje y las diferentes formas de participación.

Se habla también del término trabajo cooperativo en la tesis de licenciatura presentada por Estrada González Yolanda (2000), en la Universidad Nacional Autónoma de México, “El trabajo cooperativo como una estrategia para el aprendizaje significativo en alumnos de 5 de educación primaria”, investigación cuyo objetivo se basa en analizar el trabajo cooperativo en estudiantes de grado quinto de primaria e identificar las relaciones que tiene este con el aprendizaje significativo.

La autora amplía las apuestas y perspectivas del presente proyecto investigativo al plantear el análisis de la cooperación en función a la significación del aprendizaje desde la deconstrucción de la relación de poder existente entre docente y alumnado, configurando al

alumno como ser fundamental de la escuela y reconociendo la implicación de su historia personal y social en sus procesos educativos.

Desde la indagación realizada en el repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México, resalta también la tesis realizada por Hernández Martínez Paola (2004), "Una nueva estrategia para aprender y enseñar: el aprendizaje cooperativo". Esta tesis presentada por una aspirante a licenciada en psicología se desarrolla en torno a la explicación de los fundamentos y principales ideas del trabajo cooperativo, y es precisamente desde esta perspectiva psicológica que envuelve el trabajo, que se toman grandes aportaciones respecto a otras visiones de la cooperación dentro del aprendizaje, miradas que permiten evidenciar que, además que aportar a la construcción de conocimientos, el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo socio afectivo del alumno y le permite aprender a valorar al otro desde su capacidad en pro de aportar al mejoramiento social.

Para finalizar la línea investigativa del trabajo cooperativo, se evidencia el artículo elaborado por Amonarriz Lecuona Leire (2021), en la revista de Investigación y Creación Artística de la Universidad Manuela Beltrán, "La experiencia corporal como medio para el aprendizaje significativo". Esta investigación fue realizada mediante la observación participante y la interpretación de relatos de experiencia desde un estudio de caso realizado con 18 estudiantes pertenecientes al conservatorio superior de danza María de Ávila, el objetivo era indagar en las relaciones que existen entre la experiencia corporal de los sujetos, los procesos significativos de aprendizaje y el trabajo cooperativo.

Esta investigación brinda una visión alterna al trabajo cooperativo, unificándolo con dicha experiencia corporal de los sujetos a través del arte, transformando las aulas en un espacio de dialogo y comunicación, y contribuyendo a la creación de perspectivas diferentes en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Dando continuidad a los ejes temáticos de investigación se encuentra en la Universidad de los Andes, dos documentos de carácter investigativo que permiten evidenciar la democracia

escolar en los entes educativos. El primero de ellos, proyecto de grado elaborado por Mejía Lara Julieta y Estrada Mejía Catalina (2006) “Escuela nueva y democracia infantil”. Realizando un análisis del impacto que tiene la educación en los diferentes métodos escolares (escuela nueva y escuela convencional) en la formación de comportamientos democráticos en los estudiantes, este estudio fue realizado en los municipios de Santa Rosa de Viterbo y Floresta en Boyacá, mediante cuestionarios realizados a los niños, padres y docentes.

Dicha investigación brinda una concepción de democracia en función de verse más allá de un contenido curricular, enfatizando en diversos métodos didácticos utilizados por los docentes dentro del aula, y que finalmente son los definitivos en la formación de los comportamientos estudiantiles, educando ciudadanos con un sentir democrático y humano. Sabemos que formar ciudadanos significa, entre otras cosas, participar democráticamente. Sin embargo, en ocasiones reducimos las posibilidades de hacerlo. Lo más lejos que hemos posibilitado a nuestros estudiantes participar es mediante la toma de decisiones sencillas como ponerse de acuerdo para un compartir o para trabajar en grupo. Y aunque dejemos que expresen su opinión, son pocos los cuestionamientos de la institucionalidad que validamos o que los directivos permiten validar y contadas las veces en que realmente escuchamos su voz. (Quiroga, K, Sánchez, C y Báez, E. 2019. p. 6)

De esta manera, damos apertura a la tesis para maestría en educación elaborada por Quiroga Karlo Irving, Sánchez Contenido Claudia y Báez Báez Edna (2019) “Habitar y (des)habitar la escuela como espacio en y para la ciudadanía: un mapeo de experiencias pedagógicas escritas por educadores”. Investigación que plantea que la democracia escolar se reduce en la mayoría de ocasiones a la solución de conflictos estudiantiles y a su vez a los procesos de inclusión educativa que en un segundo plano terminan generando aún más dinámicas de exclusión en los ambientes escolares; cuestionando de esta manera no solo del que hacer docente, sino de ciudadanos encargados de formar ciudadanos, este proyecto analiza las formas de ejercer, experimentar y vivir la ciudadanía en los ambientes escolares con

la intención de forjar aportes que conduzcan un pensamiento y transformación de educación ciudadana abriendo nuevos caminos para materializar está dentro de la escuela.

Dentro de los documentos encontrados en la Fundación Universitaria Minuto de Dios, se halla el proyecto de maestría, paz, desarrollo y ciudadanía, elaborado por Rodríguez Loaiza Yolanda y Vélez Acevedo Nora (2019), “Mirada a la construcción y deconstrucción de imaginarios sociales presentes en las relaciones de convivencia escolar en los docentes y estudiantes de undécimo grado de la jornada de la mañana de la I.E (Inclusión Educativa) Colegio Nacionalizado Bachillerato Femenino de Villavicencio”, esta Investigación es desarrollada mediante la metodología cualitativa, utilizando instrumentos como entrevistas que permitieron identificar cuatro grandes imaginarios persistentes en el grado once de la institución, siendo estos: estereotipos de género y discriminación social, imaginarios sobre el poder y autoridad en el espacio escolar, imaginarios denominados como verdades absolutas en relaciones de convivencia entre docentes y estudiantes, y las prácticas que contribuyen a la transformación de estos imaginarios.

El proyecto permite ampliar el reconocimiento ante una visión de la figura del docente dentro del aula y como estas relaciones intervenidas por las relaciones de poder pueden incidir en las prácticas de enseñanza – aprendizaje. Acompañando consigo una perspectiva diferenciada del docente en la historia, dejando el rol autoritario de iluminamiento del conocimiento, ofreciendo los medios para que sea el estudiante desde su subjetividad quien construya su propio conocimiento y pensamiento crítico frente a la realidad que lo acoge.

Para finalizar este apartado de antecedentes teóricos, se hace referencia al término alteridad y sus múltiples manifestaciones en los ambientes escolares, para ello se hallaron importantes aportes en proyectos investigativos de la Universidad Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Buenaventura, Universidad de Manizales, Universidad Santo Tomas y en última instancia la Universidad Pedagógica Nacional trayendo consigo vinculaciones propias del docente como razón de ser.

Dentro de las instituciones suscitadas con anterioridad, se halla el artículo de revista elaborado por Barrera Téllez Andrea (2015), “La humanización como movimiento entre la alteridad y la otredad en el pensamiento político de Paulo Freire”. El documento expone como los seres humanos buscan y se forjan en ese constante proceso de humanización, transitando las sociedades en una construcción del ayer con el hoy, sosteniendo las concepciones de Paulo Freire ante la noción de que el ser humano ante cualquier disposición es humanidad, humanidad en construcción.

De esta manera, la autora brinda un reconocimiento de un habitar humanízate, emprendiendo vuelo en función de comprender dentro de este movimiento inacabado (de la existencia humana), las posibilidades en el actuar desde el otro, posicionando la alteridad y la otredad en función de una de las apuestas de aquella humanización constante en la contemporaneidad.

Por otro lado, García Castillo Angélica (2020) plantea desde el Doctorado Interinstitucional en Educación con Énfasis en Lenguaje y Educación, el documento investigativo titulado “Experiencias educativas que acogen la alteridad y las diferencias. El caso del Liceo VAL”. El trabajo realizado por la autora configura una escuela incluyente, que apueste por las diferencias y la diversidad que personifican a cada integrante del eje escolar a través de la comprensión del otro. A su vez, se plantea una interrogante importante, estableciendo que dentro de los estatutos educativos impuestos a nivel nacional como internacional, la inclusión se ha permitido convertir no solo en un derecho de los educandos, sino también en un deber de las escuelas por priorizarla, cuestionando la labor ejercida en los territorios colombianos, puesto que su implementación no se ve de forma rigurosa como está situada en el papel, de esta manera encontrar instituciones que velen por una inclusión educativa verdadera y funcional es de real importancia.

El contexto elegido por los autores del documento evidencia unas buenas prácticas inclusivas desde la mirada de los mismos estudiantes, con ello sitúan análisis e investigaciones

cualitativas del cómo a través del reconocimiento de las diferencias las instituciones del país pueden equiparar una escuela para todos y todas.

Otra perspectiva de alteridad se encuentra al hablar del artículo elaborado por Gautá Brayan Sebastián (2018), "Narrativas testimoniales: Poéticas de la alteridad". El autor plantea en su investigación la alteridad como una pedagogía de la memoria puesto que Colombia ha transitado periodos inacabados de violencia, los cuales no solo han generado dolor y repulsión ante un estado fallido, sino que ha permitido conciliación en las últimas épocas implementando negociaciones de paz.

El documento abarca las voces de tres docentes, mujeres, que, desde sus narraciones, y auestas a una pedagogía de la memoria buscan retratar los periodos de violencia en función de lograr sanar y recomponer los vínculos que nos hacen ser humanos, desde una perspectiva del *nos-otros*, del nosotros colombianos. Brindando una concepción en el que se involucra el otro ante la sanación de aquellos episodios vividos en periodos de conflicto.

Complementado la investigación anterior se encuentra la maestría en educación elaborada por Gonzales Oviedo Leidy (2019), "Concepciones de alteridad y las prácticas de reconocimiento del otro en la relación pedagógica (educador – educando)". La investigación fundamenta el reconocimiento de la alteridad y su desarrollo dentro de los espacios educativos, percibiendo consigo las relaciones docente - estudiante, mediadas a través de la otredad.

Esta investigación permea la Institución educativa Santo Domingo Savio en el municipio de Segovia, Antioquia; proponiendo a través de una ruta metodológica una incógnita abierta y su posible resolución, dando paso a una investigación metodológica cualitativa, abarcando las perspectivas personales experienciales del cuerpo docente y estudiantil.

Pineda Muñoz Jaime en su tesis de maestría en educación desde la diversidad (2013) "Pedagogías de la alteridad pensar la educación en las geografías del sur", fundamenta de manera más abierta las relaciones educativas escolares de los estudiantes hacía ese reconocimiento del otro desde perspectivas decoloniales homogeneizantes, de esta manera

abre la puerta a la investigación de las “propias raíces”, siendo un encuentro desde las geografías del sur y sus conexiones con el ser en comunidad.

Otra tesis para resaltar es la presentada por Parra Guerrero Rosa y Vásquez González Paola (2017) de la Maestría en defensa de los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario ante Organismos, Tribunales y Cortes Internacionales, “De la teoría de la alteridad a la reflexión crítica de la educación en derechos humanos: una propuesta para las maestras y los maestros de las Instituciones Educativas Distritales Castilla y General Santander de la ciudad de Bogotá”. La investigación de dicho documento sustenta una línea teórica entre los derechos humanos y su relación con las prácticas educativas ante una escuela que rodee las comprensiones de la alteridad. Forjando una propuesta educativa para maestros que permita el reconocimiento del otro desde cuatro estructuras, derechos humanos, educación en derechos humanos, el sujeto profesor y la alteridad.

Por otro lado, dentro de las investigaciones realizadas en torno a la otredad y alteridad, se halla la maestría en educación elaborada por Camargo López Ruth (2016), “Discriminaciones en la escuela a través de las relaciones de poder – saber: aproximaciones hacia el reconocimiento de la otredad. ¿Me reconozco en las otras y los otros?”. La investigación tiene como objetivo la identificación de las prácticas coloniales discriminatorias naturalizadas habitualmente en la institución La Estancia San Isidro Labrador, colegio ubicado en la localidad ciudad bolívar.

De esta forma no solo se plantean las diferentes formas de exclusión dentro de la escuela, sino su equivalencia al estar situadas en un contexto específico, las posibilidades de su existencia, las razones de ser frente a las diferencias en saberes y poderes, como también la columna vertebral que plantean las miradas segregadoras desde las prácticas racistas, homofóbicas y patriarcales. Retomando consigo teóricos decoloniales, quienes dan sustento a la existencia de la exclusión por parte de poderes y saberes instaurados en la educación, para

finalizar con posibles estrategias que permitan una escuela decolonial desde las diferencias, a partir del reconocimiento del otro y como ese otro me construye en sociedad.

Cauran Rodríguez Julieth (2020), en su tesis de maestría “La experiencia artística y la alteridad en niñas y niños de 3 a 5 años. Estudio de caso programa nidos – arte para la primera infancia de Idartes”, responde a una investigación en la localidad de Kennedy con infantes entre los tres a cinco años de edad, con el fin de identificar dentro de las prácticas artísticas originarias de los espacios del Instituto de las Artes IDARTES, situaciones en las que los niños fortalecían las nociones de alteridad y otredad, comprendiendo a través del arte las relaciones que forjamos con los otros y su importancia para el trabajo colectivo.

Dando continuidad a la línea investigativa de alteridad y desde una perspectiva corporal, se haya el proyecto curricular particular para optar al título de licenciado en educación física, elaborado por Cuesta Niño Adriana (2020), “La educación física como espacio para la otredad”. El documento expone como eje principal que las sociedades contemporáneas han hecho de los seres humanos personas totalmente individualistas, propias de un capitalismo instaurado en el yo. Especificando que la noción del trabajo con el otro ha ido desapareciendo, puesto que las sociedades en construcción mantienen ideales egoístas, que solo brindan preocupación por el bien propio, dejando de lado la perspectiva humana del ser en sociedad, y trasladando la colectividad a imaginarios inexistentes dentro de las prácticas educativas.

Dicho documento establece que dentro de las instituciones es necesario reivindicar los términos en la interacción con el otro, comprendiendo las aportaciones que este puede brindar en mis aprendizajes, como también las perspectivas propias pueden apoyar el proceso de los demás. Teniendo en cuenta lo anterior se brinda el espacio de Educación Física como posibilidad comunitaria, que permita a los estudiantes en relación con su cuerpo y el sentir relacionarse con el otro que permanece allí.

En continuidad a las investigaciones encontradas en torno a la alteridad y otredad, se encuentra el documento para optar a la maestría en educación elaborado por Sierra Olarte

Carlos (2016), “La alteridad: una construcción social desde la escuela bajo una perspectiva de violencia escolar en estudiantes de ciclo tres del Colegio La Amistad”. Este documento es una tesis de grado que busca caracterizar las representaciones sociales de los estudiantes de la institución La Amistad, en función de establecer dicha relación con las nociones que se tienen ante el reconocimiento del otro, siendo este determinante para los procesos de violencia escolar, sustentando la alteridad como eje esencial en el desarrollo educativo, forjando una línea entre el reconocimiento del ser en contribución a una escuela más incluyente.

Para finalizar los antecedentes investigativos, se haya el proyecto curricular particular para optar al título de licenciada en educación física, elaborado por Hernández Bueno Sandra (2019) “El docente como constructor de común – unidad: fortalecimiento del tejido social”. El documento plantea la figura del docente, como formador de relaciones sociales, en función de aportar a ese reconocimiento de la otredad y alteridad, que permiten una construcción del tejido social.

El texto sustenta un proyecto educativo, en dos contextos ubicados en el departamento de Caquetá, tomando consigo para su ejecución a La Escuela Agua Bonita y el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación Héctor Ramírez habitado por excombatientes de las FARC. La construcción de una común-unidad, concepto definido por la autora como un encuentro político, cultural, colectivo y social, destacándose de esta forma como la meta óptima al alcance de los educadores.

Ahora bien, tomando en cuenta cada uno de los trabajos suscitados anteriormente, se resaltan las acciones transformadoras y conceptualizadoras que fomentan el tejido dentro de los procesos educativos. Desde este lugar, se entrelazan puntos de encuentro en relación con la alteridad, otredad, democracia, cooperación, relaciones maestro/estudiantes, y como estos conceptos conciben un tópico específico como fin o meta a alcanzar, (fortalecimiento de procesos de inclusión educativa). Cada uno de los textos descritos orienta el reconocimiento de ese otro que habita dentro del escenario educativo, resaltando la importancia ante el

concebirnos como sujetos de derechos, diferentes en cualidades, características y formas de concebir la realidad que se transita, es así como, los marcos referentes primarios se retoman desde las nociones de alteridad, otredad y aprendizaje cooperativo.

Capítulo III.

Horizonte Conceptual

Para una mayor comprensión de la investigación presente, se expone al lector las posturas asumidas desde este trabajo en las temáticas nueva ruralidad, otredad/alteridad, experiencias significativas y diversidad. Las siguientes son la base fundamental en la que transita el proyecto pedagógico investigativo, desde estos planteamientos se abre una relación estrecha en relación con los procesos educativos, los marcadores de diferencia, las prácticas inclusivas y los encuentros del otro como parte vital para la construcción de una comunidad.

Nueva ruralidad

Para implementar un proyecto pedagógico es primordial reconocer, en primer lugar, el contexto en el cual este tendrá desarrollo, pues, no se pueden desconocer las particularidades sociales, económicas, culturales y políticas a las que está sujeta la población de estudio, es a partir de estas subjetividades desde las cuales se concibe una significación investigativa y se construyen propuestas que tornen una verdadera transformación desde lo pedagógico.

Habitando en comunidad: construyendo la escuela desde la diferencia, tuvo lugar en el municipio de Sopó Cundinamarca, este contexto específico, presenta características particulares que permiten evidenciar cómo dentro de las zonas rurales se han dado ciertos cambios estructurales importantes a lo largo del tiempo, los cuales evidencian la nueva ruralidad que se ha constituido desde aspectos como la globalización, el capitalismo y las nuevas realidades de producción que impactan en los territorios.

Estas nuevas realidades rurales traen consigo procesos de transformación, desde esta concepción de nueva ruralidad dentro de los cuales, se encuentran, por un lado, las actividades económicas fuera de los procesos agrícolas, pues al haber una globalización capitalista de producción del campo, se han empeorado las condiciones del trabajo rural, las grandes empresas brindan condiciones indignas al trabajador agrícola y han contribuido al aumento del desplazamiento de granjas campesinas. Es así como, en la nueva ruralidad, se hacen

evidentes otras formas de generar ingresos por parte de la población, como, por ejemplo, el comercio de distintos productos, el transporte o el turismo rural.

Otra de las características fundamentales de la nueva ruralidad, se encuentra en la creciente franja del casco Urbano, pues, los habitantes de las ciudades que migran al campo constituyen una nueva población de urbanización dentro de los territorios, creando nuevas subjetividades, trayendo consigo características culturales urbanas al campo.

Desde este lugar se enmarca el tránsito que ha mantenido el municipio de Sopó a lo largo de los años, y su pertenencia dentro de las concepciones de las nuevas ruralidades en el presente documento investigativo.

Educación desde la otredad/alteridad

Las relaciones que se tejen con *el otro*, el otro *diferente*, el otro *ajenado*, conllevan en el camino procesual a la estrecha relación con el *yo*, cuestionándose incluso ¿De qué manera se percibe al otro como diferente cuando se es incapaz de percibirse a sí mismo dentro de esta categoría diferencial? Para poder situar la connotación de otredad hay que abarcar dentro de ella las interacciones que se tejen desde la mismidad, entrelazándose de esta manera como seres individualizados que necesitan reconocerse a sí mismos para poder pensar al otro que cohabita junto a ellos.

Dentro de las etapas escolares no solo se espera construir conocimiento desde la relación estrecha con los docentes, sino que en algunas ocasiones la mayor fuente de motivación para dirigirse a aquel lugar de enseñanza se fundamenta en las experiencias compartidas y por vivir con los *pares* o compañeros de clase.

La socialización hace parte de las bases fundamentales para el crecimiento de cualquier ser humano, permite una relación intrínseca con la propia cultura, un aprendizaje más ameno y fomenta futuras habilidades para el contexto laboral y la vida en sociedad, sin importar los conceptos que se tengan sobre el acto socializador, los seres humanos están en la constante

necesidad de convivir con otros. Dicha relación del ser humano en colectividad supone la convivencia como eje principal para un óptimo desarrollo.

El discurso habitual de los docentes en las diferentes instituciones educativas contemporáneas sustentan la interacción con el otro en función de *reconocernos como iguales*, abarcando consigo nociones ambiciosas ante dicho concepto de igualdad, puesto que no está situado en el reconocer la equivalencia igualitaria ante normas, estatutos, derechos que fomenten prácticas igualitarias en comunidad, sino un parlamento que evoca a la discriminación y a la comprensión de un solo modelo estudiantil, desconociendo las múltiples formas de ser que comprenden a cada estudiante en el aula, y junto a ello las perspectivas que diversifican la educación.

Las prácticas morales educativas no deberían comprender las enseñanzas y moralejas éticas de los estudiantes ante una igualdad inexistente, al contrario, los docentes deberían potencializar las diferencias y aportar en dicha línea al reconocimiento de estas como capacidades y cualidades de cada ser. Siguiendo lo anterior, la escuela debe ir en pro de corrientes educativas que permitan el trabajo continuo con el otro, utilizando de base sustentos teóricos enfocados en la otredad y la alteridad.

Percibir al otro como diferente, sin que este término implique discriminación o aislamiento, sino aportando a una sociedad que a partir de las diferencias pueda convivir en colectividad, compartiendo una comunidad diversificada en construcción.

Es de vital importancia que dentro de las instituciones educativas se brinden los conceptos que apuestan visiones en relación con la otredad, en la medida del trabajo cooperativo con el otro, tomándose y enlazando estos términos desde la interacción significativa; uno de los errores más comunes en el habituar educativo es querer que los estudiantes comprendan valores y nociones éticas desde el discurso teórico, sosteniendo clases magistrales sobre el ser cívico del ciudadano en sociedad, tomando conceptos de valor esencial como anotaciones supuestas para recibir una calificación en su buen uso o práctica.

Por el contrario, la educación cívica dictaminada en las instituciones escolares no solo debe abastecerse de la enseñanza de valores, deberes y percepciones sociales morales del ser en sociedad, sino que debe apostar en primer lugar al reconocimiento del propio ser, y su relación continua con el otro, generando una apuesta hacia la comprensión de las diferencias que habitúan el aula y la vida en general.

De esta manera, la enseñanza ética y cívica que permita comprender al otro desde sus múltiples formas de existir no debe estar centralizada en un salón de clases a puestas de una hora por semana, sino que dentro de todos los espacios académicos que contemplan la malla curricular deberían estar presentes contemplaciones hacia ese reconocimiento intensivo del otro, su práctica debe abastecer cada espacio, desde el aula de clases, hasta el ambiente familiar que rodea al estudiante.

La tarea por comprender una visión colectiva, humana, que equipare en términos de alteridad y otredad puede llevar complicaciones en el ambiente escolar. La educación desde sus cimientos ha contemplado en su razón de ser formas de exclusión, discriminación y por ende una lucha competitiva en el “ser ejemplar”, este modelo de educación no solo individualiza las prácticas educativas hacia un egocentrismo estudiantil, sino que perpetúa dinámicas segregadoras y de exclusión hacia aquellos que no logran los objetivos académicos esperados.

Es de gran dificultad la implementación de dinámicas y prácticas cooperativas, que permitan una construcción de conocimientos colectivos en instituciones escolares que han perpetuado la individualidad como modelo educativo.

Porque si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí— nuestras pedagogías quedarían reducidas a cenizas, envueltas en borrascas, disueltas en pura mismidad.

Porque si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí— nuestras pedagogías no nos dejarán vibrar con el otro. (Skliar, C. 2002)

El proyecto pedagógico investigativo construye un ejercicio metodológico abarcando las prácticas educativas desde un enfoque diferencial, en el que se reconoce al otro por encima de

los conceptos específicos de las asignaturas en la malla curricular. El proyecto dentro de su metodología sitúa encuentros de reflexión, en donde los estudiantes pueden analizar sus comportamientos, sus palabras, sus sentires, emociones, y acciones frente a una línea histórica larga que se ha recorrido dentro de la escuela y sus propios hogares, entreviendo cómo estos les han permitido tener una visión fructífera o indiferente frente a ese otro que habita y comparte el aula.

Experiencias significativas para el aprendizaje

Se puede afirmar, entonces, que el aprendizaje significativo es un enfoque psicoepistemológico, cuyo sustrato teórico es la psicología educativa, desde la cual David P. Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian presentan una propuesta que busca impactar, desestabilizar, mediante la instrucción, la estructura cognoscitiva previa de los sujetos, construida en la cotidianidad, con el objetivo de modificarla, ampliarla y sistematizarla, asegurando la perdurabilidad del aprendizaje, en cuanto resulte significativo para quienes lo reciban, dentro de un contexto cultural que le otorga validez (Martínez de correa, 2004, p., 144)

La significación no solo comprende las nociones que perpetúan espacios y sujetos, sino que permiten trascender a una construcción masiva, dentro de los habituales escolares los docentes buscan nuevas formas de llegar a las generaciones educativas que año tras año innovan y renuevan su esencia como seres en el mundo. Desde este lugar, la educación es un proceso continuo, para adentrarse en ella debe brindarse una noción cambiante, transformadora y adaptable, sin embargo, pese a las diferentes estrategias que pueda implementar un docente dentro de sus aulas, nada puede generar mayor impacto, conocimiento y criterio que los aprendizajes significativos.

Los aprendizajes significativos se encuentran sustentados en experiencias que por su contexto, realidad y vivencias configuran recuerdos memorables que generan significación, desde este lugar es más factible que un estudiante aprenda algún conocimiento cuando se

brindan vivencias que faciliten la comprensión del mismo, vivencias que permeen las realidades de los estudiantes, que configuren espacios de dialogo y encuentro colectivo con el otro, generando dudas e interrogantes del querer aprender más de forma autónoma y sobre todo que este sustentado en un impacto para aquel que aprende.

Las experiencias significativas que posicionan el conocimiento en su base no están resumidas desde miradas teóricas o catedráticas impartidas dentro de los espacios educativos, sino que por el contrario posibilitan aprender a través de la práctica, permitiendo una construcción continua del ser en sociedad, trayendo consigo un aprendizaje implícito.

A partir de lo mencionado, y en términos de inclusión educativa, muchas apuestas sensibilizadoras tienen el objetivo de enseñar qué es la diferencia, cómo debe solventarse su marginalidad y a partir de ello cómo se debe generar la inclusión, dando paso a la implementación de espacios cuadrículados, planteando moldeamientos tradicionales en relación con la figura del maestro/luz - estudiante/esperando por ser alumbrado. Este tipo de dinámicas no aportan a una construcción en colectividad, siguen siendo dinámicas segregadoras del querer incluir al otro por ser diferente, manteniendo el énfasis en la diferencia como característica negativa.

El proyecto pedagógico investigativo, se constituye desde el aprendizaje mediado por las experiencias significativas, dentro de las apuestas metodológicas en pro de potenciar las prácticas inclusivas dentro de las instituciones públicas del municipio de Sopó, no se pretende enseñar a los estudiantes sobre inclusión o prácticas que generen inclusión, por el contrario, se sustenta como base el trabajo colectivo con el otro, ese otro que comprende unas diferencias, desde su contexto, vivencias, capacidades, entre otras. Es así como, se proporcionan espacios que generen experiencias significativas dentro de las instituciones, desde el trabajo cooperativo, provocando que los estudiantes logren visualizar las capacidades que tiene ese otro, eliminando a través de la interacción que solo puede brindar la experiencia, imaginarios,

limitaciones, barreras contextuales, y mentales desde el constructo social que predispone la diferencia.

Por ende, el proyecto investigativo abarca las experiencias significativas como medio de transformación hacia una escuela que se piense la diversidad como cualidad del ser humano, equiparando en sus vivencias comprensiones originarias del trabajo colectivo con los sujetos, tomándose la experiencia como cimiento para eliminar las fronteras que predispone la connotación de diferencia.

Educación que equipara la diversidad

El termino de diversidad que se emplea actualmente ha sido trasladado a la marginalización, es decir, dentro de los diferentes contextos en donde se evoca la palabra diversidad, se encapsula esta al reconocimiento de ese otro que carece de oportunidades, ese otro que está en desigualdad política, social, económica, percibiendo el concepto de diversidad hacia aquellas minorías o grupos desfavorecidos, que necesitan ser llamados y catalogados diversos para recibir reconocimiento y trato humanitario.

Es así como la diversidad contemporáneamente se emplea como un término políticamente correcto, para evitar nombrar al otro, el otro negro, indígena, con discapacidad, homosexual, encajando a todos *ellos* en la connotación de marginados, diferentes, minorías, como diversos, enmarcando un *todos ellos son diversidad, y nosotros que salimos de ese ellos no lo somos*. Dejando entrever que la clase política no es diversidad, los poderosos, la elite, la nobleza, los sin discapacidad, sin condición, sin etiquetas, nosotros que decidimos llamarnos *normales*, no corresponden a diversidad. (Skliar, C. 2013)

Dentro de las instituciones educativas se imparte a los estudiantes el concepto de diversidad únicamente al hablar de género, raza y grupos minoritarios, desdibujando de sus propios cuerpos y mentalidades la posibilidad de entrar en la palabra diversidad. Implícitamente este evocar la diversidad desde el desfavorecimiento hacia una población, produce dentro del aula y las propias ideaciones mentales una doble segregación o exclusión, porque se enmarca

aquel que es diferente, diferente por sus características físicas, cualidades, forma de pensar, forma de ser, pero que es doblemente diferente al estar en una palabra que cobija sus diferencias en general, resaltando la necesidad de etiqueta y estigmatización. Por consiguiente, el estudiante dentro de su proceso de crecimiento formativo y de madurez mental recoge el concepto de no tener diferencias significativas que lo encasillen en un grupo como ser “normal”, y esta correlación se rectifica al no mantenerse en el margen de la diversidad, abarcando que la diversidad es sinónimo de anormalidad o de estar menos que otros.

Y si no hay normalidad, si no hay lo normal, si no hay norma, si no hay normalización, entonces: ¿para qué ese sórdido deseo de dividir el cuerpo humano en categorías inmutables: entero e incompleto, capaz e incapaz, correcto e incorrecto, ¿saludable y enfermo? No hay normalidad. Hay, eso sí, miradas que todo lo anormalizan. No hay anormalidad. Todo está hecho de lo humano, todo es irremediable y absurdamente humano. No hay anormalidad. (Skliar, C. 2006)

La multiplicidad de las diferencias evoca la diversidad, una diversidad que está puesta en el todos, todos aquellos que comprendemos una realidad, un contexto social, cultural, un todos que dirige la comprensión de un nosotros en comunidad y colectividad.

El concepto de diversidad justamente revela por sí mismo que es imposible definir la variedad de lo humano. Porque una vez que entramos en el ejercicio de catalogación habrá algo que siempre se nos escapará, algo que no tiene nombre y que no sabemos... (Skliar, C. 2013)

El término de diversidad no pretende categorizar, enmarcar, definir o establecer a los sujetos que yacen dentro de su descripción, pese a sus erróneas connotaciones en lugares educativos, políticos, sociales y culturales. La concepción de diversidad debe tomarse en cuenta como aquella estructura en la que entramos todos, enmarcada por las diferencias, capacidades, cualidades, personalidades, formas de ser y estar en el mundo que cada ser humano mantiene en su accionar habitual.

El proyecto pedagógico investigativo, recoge algunas de las discusiones de diversidad descritas por el autor Carlos Skliar, enmarcando que esta concepción de diversidad abarca un todos y las traslada a los espacios educativos formativos dentro de las IEDs del municipio de Sopó, de esta manera en cada una de las intervenciones de la propuesta metodológica que pretende potenciar las prácticas inclusivas dentro de las instituciones está descrita de manera implícita como eje principal el reconocimiento del otro y de sí mismo desde la diversidad, sin que este necesite estar dentro de una etiqueta o categorización para nombrarse y nombrarlo así mismo dentro de ella.

Capítulo IV.

Marco metodológico

En este capítulo se exponen la líneas de investigación y enfoques empleados para construir la estrategia teórica/metodológica de la investigación y junto a ello analizar la problemática educativa planteada en la misma; la perspectiva teórica expuesta a continuación, que, tiene un papel fundamental en la organización y vinculación de todas las etapas del proceso de investigación, pues da sustento a los objetivos del proyecto pedagógico investigativo *Habitando en Comunidad: construyendo la escuela desde la diferencia*.

Relación con el Grupo de Investigación Diversidades, Formación y Educación y la Línea de Investigación Cultura, Política y educación

La articulación que esta investigación realiza con el grupo investigativo Diversidades, formación y educación, es desde el reconocimiento de los aportes pedagógicos para el fortalecimiento del acto investigativo y el análisis de las problemáticas específicas encontradas en los contextos por parte de los docentes en formación, puesto que en la elaboración de didácticas o proyectos pedagógicos es indispensable no desconocer los contextos locales, regionales y nacionales permitiendo la reflexión de propuestas educativas que reconozcan la diversidad y los diferentes procesos de participación de las poblaciones en riesgo de exclusión, favoreciendo culturas y políticas en ambientes pedagógicos complejos.

El presente proyecto investigativo basa sus cimientos en el entendimiento de la realidad educativa rural colombiana, aportando al grupo de investigación ese reconocimiento contextual, de un territorio que se encuentra permeado por una relación desigual de desarrollo humano, educativo, cultural y social en paralelo con las zonas urbanas, en donde por consecuencia, el olvido estatal evidente en los diferentes pueblos, veredas y municipios del país ha provocado en términos educativos indiferencias hacia las apuestas pedagógicas inclusivas, puesto que en un entorno en el cual la población en su mayoría vive rodeada de barreras por falta de

oportunidades de crecimiento personal y calidad de vida, la discapacidad se convierte entonces en un factor de doble vulnerabilidad.

En las instituciones educativas públicas del municipio de Sopó se evidencian prácticas de educación inclusiva sustentadas en las normativas públicas nacionales, basando estas prácticas en la creación del PIAR como ley absoluta, desconociendo a la totalidad del alumnado como sujetos de cultura e historia única que permean su realidad, interacción y formas de aprendizaje.

Desde lo enunciado anteriormente, se vincula el siguiente proyecto al grupo de investigación Diversidades, formación y educación en miras hacia el reconocimiento de un contexto cuyas visiones frente a la diferencia y la inclusión educativa han sido permeadas desde entidades como la escuela, reproduciendo comprensiones segregadoras, homogeneizadoras, discriminatorias y estigmatizadoras, que encasillan la inclusión en la discapacidad y está en la incapacidad. De esta manera, la vinculación brindaría diferentes perspectivas para el trabajo con población rural, desde una dinámica diferenciadora en la interacción docente - estudiante, donde este último construirá su propia transformación como individuo político, cultural y social.

Anunciada la vinculación del proyecto con el grupo investigativo, es importante mencionar la aportación que la línea Cultura, política y educación genera dentro de las apuestas investigativas desde su perspectiva centrada en el reconocimiento del sujeto, siendo este permeado por una multiplicidad del ser en la construcción de un *somos*, equiparados a su vez por una mismidad que genera la variante diversidad; configurándose entonces una investigación reflexiva - educativa consciente del maestro en formación, comprendiendo la multiculturalidad, historicidad y políticas sociales de un contexto – comunidad determinados a nivel local, nacional, internacional y mundial.

Paradigma Investigativo

Este proyecto contempla el paradigma investigativo socio – crítico, el cual nace precisamente como una crítica a la investigación meramente técnica e instrumental; desde este se plantea entonces una investigación consiente desde las IEDs del municipio de Sopó, Cundinamarca que busca contribuir a la transformación de la realidad educativa en torno la inclusión y las concepciones que se tienen en la escuela frente a la diferencia, esto desde una crítica ideológica que comprenda las subjetividades que permean a los contextos y sujetos.

La teoría crítica no sólo es crítica en el sentido de manifestar un público desacuerdo con las disposiciones sociales contemporáneas, sino también en el sentido de desenmascarar o descifrar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos. Además, propicia la comunicación horizontal para que los sujetos integrantes del grupo puedan prever y aplicar posibles opciones para superar las dificultades que les afectan, dominan u oprimen. (Alvarado, L. García, M. p. 193)

La multiplicidad de miradas que ofrece el paradigma socio-critico permite a la presente investigación observar, analizar y entender la problemática encontrada desde la implementación de estrategias pedagógicas que les permitan a los sujetos de estudio involucrarse activamente en los procesos que se relacionan con la transformación de concepciones, imaginarios y visiones negativas que se tienen alrededor de la diferencia, dando paso abierto al reconocimiento de la diversidad y como esta trasciende el escenario educativo.

Como herramienta pedagógica para adecuar el paradigma socio crítico, se utiliza el aprendizaje cooperativo y la construcción de experiencias significativas en el ambiente escolar, buscando a través de ellas la transformación consiente, propia y conjunta por parte de los estudiantes frente a la realidad educativa que los atañe para construir conocimientos y concepciones que reconozcan la otredad desde posturas críticas que no estén permeadas por

sistemas de creencias sociales, construyendo un pensamiento crítico frente a estas estructuras educativas y pensando desde su rol de educando soluciones para enfrentar la problemática.

Dentro de esta línea investigativa socio - crítica, John Elliot se sitúa como uno de los principales representantes de la investigación – acción, enfoque empleado para llevar a cabo la investigación dentro de las aulas en pro de aportar al mejoramiento y transformación tanto del sistema educativo como del social.

La investigación - acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. (Rodríguez, S. García. N. Domingo, M. pp. 2)

Elliot (2000), parte de un paradigma cualitativo, perspectiva que discrepa en las implementaciones mecanizadas de la ciencia pedagógica que lleva su interés educativo principalmente a la evaluación de un producto, obviando la importancia del proceso general del aprendizaje. Desde este autor, la investigación – acción es un instrumento que permite a los profesores analizar las relaciones humanas e interpretar de una manera crítica el papel de estas dentro de la resolución de problemáticas evidenciadas en la escuela, propone una nueva perspectiva que, partiendo de la intersubjetividad y la comprensión profunda frente a los problemas de la práctica educativa, encamina la transformación de situaciones educativas y sociales.

De esta manera, el autor propone una metodología de abordaje para la investigación – acción desde un esquema al que llama “espiral integradora”, esta comprende tres momentos o fases para la investigación:

1. Identificación de una idea general y su comprensión desde una perspectiva tanto propia interpretativa como teórica.
2. Exploración de las hipótesis de acción, lo cual refiere al planteamiento de acciones a realizar para enfrentar el problema, acciones guiadas a la transformación de la práctica (acción). Comprendiendo que el hecho en cuestión está sujeto a un contexto permeado por otros hechos que se agrupan e influyen en el hecho a investigar.
3. La construcción del plan de acción desde un discurso práctico. Este trabajo de implementación se asume partiendo de la participación, interpretación y perspectivas de la problemática por parte de quienes interactúan en la situación del problema, analizando lo que sucede desde el diálogo libre comprendiendo la diversidad de puntos de vista.

Los métodos utilizados para la recolección y transformación se encuentran centrados en estudio de casos, historias de vida, etnografías, etnometodologías técnicas: observación participante, entrevista, sociograma, conversaciones auto exploratorias, registro de notas, grabación de situaciones en audio-video, análisis de contenido (documentos y materiales) y finalmente análisis semiológico (ideografías).

La adhesión de la presente investigación con el paradigma socio – crítico, la investigación - acción y las perspectivas investigativas planteadas por John Elliot, permite abordar en la propuesta investigativa diferentes métodos y técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo para la recolección de información que permita identificar problemáticas y generar acciones transformadoras.

Enfoque Investigativo

La investigación se encuentra sustentada en un enfoque cualitativo, centrando sus horizontes en los sentires, experiencias, imaginarios y pensamientos de los estudiantes de las cuatro instituciones públicas del municipio, adentrándose profundamente en esta, en función de obtener una mirada integral y completa. “El objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven.” (Taylor y Bogdan, 1984)

Comprender la población educativa desde las voces y perspectivas tanto individuales como colectivas de los estudiantes permite fomentar un proceso mayormente enriquecedor, puesto que son los estudiantes los principales actores de la escuela, y en ellos recaen las infinitas posibilidades de construir y desenvolver una vida en sociedad. La investigación cualitativa permite reconocer al estudiante como un agente vital e importante dentro del proceso educativo, recogiendo los sentires de aquellas experiencias transcurridas en el aula a través de la observación, descripción, encuestas y encuentros cercanos; de esta manera hay una percepción más abierta y amena sobre quién es ese otro que vive un contexto particular, brindando desde el cotidiano ambiente académico una construcción en la visión de orientar un proyecto que vele por y para los estudiantes en la conformación de una escuela inclusiva, abierta a las diferentes formas de ser y estar en el mundo.

Fases del Proceso Investigativo

Para realizar una investigación cíclica, recursiva, participativa, cualitativa y reflexiva basada en las fases propuestas desde el paradigma investigativo socio - crítico y desde la investigación – acción planteada por Jhon Elliot (2000), desde el abordaje metodológico de la espiral integradora, se plantean las siguientes fases que dan guía y pilar al presente proyecto pedagógico investigativo:

Fase I - Sensación, dirección y significación

El proyecto investigativo parte de la necesidad de reconocer a los sujetos y el contexto que permea a los mismos, entendiendo que las realidades educativas, sociales, políticas y culturales de los territorios rurales en Colombia están permeadas por una historia propia de desigualdad, en torno a un olvido político y estatal; se parte así de la construcción de espacios virtuales de dialogo que permitan a los estudiantes de las diferentes instituciones públicas del municipio de Sopó – Cundinamarca expresar sus sentires frente a las dinámicas que experimentan dentro de sus aulas en cuanto a tratos de exclusión, segregación, homogeneización, y de más en relación con sus compañeros, docentes y directivos, este ejercicio de reconocimiento posibilita tener desde el dialogo y la observación participante un primer acercamiento al contexto y a las subjetividades que lo permean, brindando a las investigadoras un primer acercamiento para la identificación general de las necesidades y problemáticas evidenciadas, otorgando sentires y sensaciones experimentadas por los participantes, desde una dirección y significación de transformación.

Fase II - Vivencias significativas, individuales y colectivas

Una vez reconocido el contexto y configurado el instrumento de recolección, se da inicio a la segunda fase del proyecto, la cual consta de implementar el índice de inclusión dentro de las IEDs del municipio, aplicándolo a una muestra considerable de estudiantes de cada una de las instituciones involucradas en el proceso; los resultados obtenidos de esta aplicación darán paso al reconocimiento de problemáticas generales en términos de inclusión educativa, permitiendo ampliar la contextualización.

Reconocer estas dinámicas desde diferentes perspectivas e instrumentos investigativos dan paso a la exploración de hipótesis de acción y a la creación de una propuesta pedagógica que permita desde el aprendizaje cooperativo transformar algunas de las problemáticas identificadas durante el proceso de recolección.

Fase III - Deconstrucción, conciencia y presencia

Una vez reconocidas las problemáticas y necesidades de las IEDs del municipio, e ideadas las estrategias pedagógicas pertinentes para su intervención, se iniciará con la fase III del proyecto, la cual consta de la implementación de estas estrategias dentro de los contextos educativos, fortaleciendo y equiparando la construcción de nuevas dinámicas entre los estudiantes, construyendo un pensamiento crítico que permita el cuestionamiento frente a su realidad desde la deconstrucción, conciencia y presencia del ser, apostando por una escuela que comprenda la diversidad y la importancia del otro dentro de su realidad y ser en comunidad.

Instrumentos de Recolección de Datos

En un primer momento y para dar inicio a los primeros pasos de la investigación, se brinda una percepción de observación participante por parte de las investigadoras a través de encuentros sincrónicos en vinculaciones digitales, debido a las dinámicas de confinamiento mantenidas en el periodo 2021 – I.

Dentro de este lapso las formas de recolección de información se sustentan en intervenciones cortas (2 horas), tomando una pequeña muestra por institución escolar, desde cada entidad educativa se posicionaron alrededor de dos estudiantes por grado, reconociéndose el contexto desde dos entes poblacionales, primaria y bachillerato. La primera siendo abordada con la creación de un cuento y a partir de ello la formulación de preguntas abarcadoras, mientras que, la segunda se fundamentó desde interrogantes tomados y ajustados del Índice de inclusión de (Ainscow y Booth, 2000), como también perspectivas y miradas propias inducidas por cortometrajes animados, fundamentando las perspectivas propias desde sus sentires como estudiantes en relación con las dinámicas escolares independientes de cada institución educativa en el municipio. Ver apéndice A, apéndice B, apéndice C y apéndice D.

Esta primera recolección de información se basó en descripciones de experiencias suscitadas en la presencialidad, es decir, los estudiantes evidenciaban dichas necesidades desde las percepciones vividas antes del confinamiento nacional por la COVID – 19. Es así como, el encuentro permitió la conformación de un espacio virtual abierto de discusión en donde los estudiantes podían contar abiertamente vivencias de inclusión, diversidad, exclusión y discriminación desde las miradas de sus compañeros, docentes, directivos, entre otras posiciones educativas.

Dentro de las dinámicas ejecutadas en el periodo 2021 – II las investigadoras dieron paso a la elaboración de un índice de inclusión que recogiera desde una mirada más específica, (la contemplación de mayor cantidad de voces y percepciones que permean las entidades educativas) un reconocimiento del cómo se habita el aula desde los sentires propios y colectivos, en relación con aquello que se comprende por diferente. De esta manera, se tomaron elementos propios del Índice de inclusión de (Ainscow y Booth, 2000) para la elaboración de un instrumento de recolección tipo Likert, efectuándose en una escala de cinco posibles respuestas, estas situadas desde una perspectiva cualitativa de la siguiente manera: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. Los ítems utilizados y en algunas ocasiones ajustados para la población pueden visualizarse en el apéndice B, Tabla 1.

El índice de inclusión es un instrumento que otorga a las instituciones educativas por medio de la indagación y estudio, examinar sus actividades a la luz de posiciones inclusivas; permitiendo observar las prioridades para llegar a alcanzar la inclusión, de modo que se excluyan obstáculos que impidan la instrucción y la participación; donde se posibilite la conformación de grupos educativos que fomenten elevados estándares de logro en un marco de respeto a la pluralidad. (Soto Céspedes, J. 2018. p. 55)

Contemplándose de esta manera una escala tipo Likert denominada índice de inclusión, siendo aplicada en una muestra significativa dentro de cada institución educativa pública del municipio. El instrumento fue impartido en las cuatro instituciones de manera presencial.

El índice de inclusión no solo proporciona una mirada global del cómo las instituciones escolares están llevando a cabo los procesos de inclusión educativa, sino que también orienta una mirada constructiva en la creación de propuestas, estrategias y un plan a ejecutar en función de potencializar las prácticas inclusivas dentro de las mismas dinámicas escolares, identificando consigo necesidades y requerimientos exactos en dimensiones particulares, en búsqueda de su mejoramiento. De esta manera y tomándose las perspectivas de los estudiantes, se equipará la transformación en pro de comprender una escuela amena, que apueste por las diferencias y la diversidad como formas de ser y estar en el mundo.

A partir de lo anterior, se retoma la escuela como un factor primordial en el desarrollo de una sociedad inclusiva, las interacciones que se median dentro de los ambientes escolares deben estar orientadas por equipos docentes, directivos, administrativos que comprendan la diversidad humana de manera abierta y exponencial, brindando con ello apropiaciones a la construcción de una comunidad que vele por las diferencias.

Sujetos Participantes del Proyecto Pedagógico Investigativo

Dentro del ejercicio investigativo y situados en la primera fase de intervención, se citaron alrededor de 16 estudiantes por institución educativa, pese a ello, y al mantener las dinámicas desde una modalidad virtual a través de la plataforma Google meet, participaron un total de 42 estudiantes, en el IED CEIS (10) , IED Rafael Pombo (12), IED Pablo VI (15) y finalmente, la IED La Violeta se tuvo la oportunidad de realizar el primer encuentro de manera presencial, sin embargo, solo se contó con la participación de ocho estudiantes de la sección de bachillerato.

En cuanto a la recolección de datos, se implementó el índice de inclusión de manera presencial a una totalidad de 599 estudiantes dentro de las cuatro IEDs del municipio de Sopó, contándose con 127 en la IED CEIS, 304 en la IED Rafael Pombo, 97 en la IED Pablo VI, y finalmente 71 en la IED La Violeta.

Posterior a la implementación del índice de inclusión, y una vez analizados los resultados obtenidos en el mismo, junto con las directivas de cada institución se evidenciaron aquellos cursos donde las dinámicas convivenciales, inclusivas y de autopercepción contemplaban mayores necesidades de apoyo y orientación, siendo estos cursos el inicio de la implementación de estrategias pedagógicas planteadas desde el aprendizaje cooperativo rumbo a la transformación de dichas dinámicas.

La siguiente tabla dinamiza la información en relación con la cantidad de cursos y estudiantes por IEDs:

Tabla 1

Población participante de las estrategias pedagógicas

IED	Grados de intervención	# estudiantes de por grado	Subtotal de estudiantes
CEIS	502	30	90
	803	20	
	902	20	
	903	20	
La Violeta	601	18	95
	602	18	
	801	30	
	802	29	
Rafael Pombo	3º	25	235
	601	30	
	602	30	
	603	30	
	604	30	
	701	30	
	702	30	
	703	30	
Total			420

Por situaciones organizativas propias de la entidad educativa, la IED Pablo VI se retiró del proceso en el periodo 2022 - I, imposibilitando la implementación de las estrategias pedagógicas dentro del proceso investigativo, empero, sus aportaciones, necesidades y

potencialidades desde los procesos de inclusión educativa son destacados en el presente documento, a través de las sesiones de observación participante desde la plataforma Google Meet y el índice de inclusión ejecutado dentro del municipio.

Dentro del proceso de implementación desde la fase III, dando inicio a las estrategias en torno al aprendizaje cooperativo, se evidencia desde las tres IEDs la participación de estudiantes diversos en edades, cursos y capacidades; niñas, niños y jóvenes participativos, críticos, conscientes de las fortalezas y necesidades de sus aulas y escuelas, en torno al entendimiento de la diferencia como cualidad del ser y los procesos de inclusión educativa, dispuestos a aprender, a construirse en comunidad, y a aportar a la transformación educativa por una escuela que entienda y atienda la diferencia.

Análisis y Triangulación de la Información

En función de equiparar el proceso investigativo, se realizó un análisis cualitativo, tomando como base elementos de las cuatro intervenciones pedagógicas (Cartografía corporal, Lápices al centro, Match y Minilibro); recogiendo los escritos y dibujos de los estudiantes, para con ello elaborar una matriz que guiara la descripción detallada y analítica del proceso implementado. Desde este lugar, fue vital transcribir cada una de las voces de los estudiantes, sosteniendo una base de datos en tres columnas, 1. Voces de los estudiantes, 2. Categorías emergentes y 3. Análisis descriptivo (Apéndice F).

En el momento en que se transcriben las voces de los estudiantes dentro de la matriz, y en la lectura de los entregables, fueron surgiendo categorías aisladas que más tarde pasaron a cobijarse en cinco grandes categorías, cada una de estas con dos o más subcategorías emergentes, estableciéndose de la siguiente manera: Mismidad, cobijando al sujeto, las emociones y la autopercepción; Alteridad, encontrándose dentro de esta enunciaciones claras de discriminación, exclusión, anormalidad y estigma; Otredad, aquello que concierne al otro y el entendimiento de las diferencias en general; Discapacidad, abarcando las concepciones y

visiones alrededor de la persona con discapacidad; Inclusión, recogiendo aquellos agentes facilitadores y generadores de barrera dentro del contexto escolar.

Consideraciones Éticas del Proyecto Pedagógico Investigativo

Para configurar el proceso investigativo, que giraba en torno a los pensamientos, visiones y percepciones de los propios estudiantes, se tuvo presente el consentimiento informado de los acudientes o padres de familia, ante la autorización de datos personales propios de los menores de edad, empleándose el formato FOR009GSI (Apéndice G) dentro de cada una de las IEDs. El formato mencionado es aplicable en documentos que contengan datos sensibles de los sujetos participes del proceso investigativo, tomando como evidencia fotografías donde se identifique a las personas, opiniones sobre religión, política, entre otros, acorde a la Ley 1581 de 2012.

Capítulo V.

Implementación y aplicación del índice de inclusión

El presente proyecto pedagógico investigativo parte de la idea de reconocer las concepciones, imaginarios y visiones que se tienen alrededor de la diferencia desde el trabajo pedagógico con estudiantes pertenecientes a las cuatro Instituciones Educativas Departamentales del municipio del Sopó, CEIS, La violeta, Pablo VI y Rafael Pombo; para esto se formularon estrategias que permitieran un pleno ejercicio observacional de las dinámicas dentro de las instituciones públicas mencionadas, con el fin de tener una segunda interacción con los estudiantes del municipio, y que esta abarcara una mayor apertura poblacional, ampliando las percepciones recogidas desde la virtualidad en la fase anterior, permitiendo a una población más extensa expresar sus pensamientos, ideas e inconformidades frente a los procesos de inclusión que se fomentan en sus instituciones, por tal motivo, dentro de las dinámicas ejecutadas en el periodo 2021 – II, se dio paso a la aplicación de un índice de inclusión que recoge desde una mirada más específica el reconocimiento del cómo se habita el aula desde los sentires propios y colectivos de los estudiantes.

El índice de inclusión se plantea entonces con el objetivo de identificar desde una mirada global los sentires de los estudiantes frente a las concepciones de los procesos de inclusión educativa en las diferentes IEDs que cobijan al municipio, determinando así cuáles son los aspectos a mejorar, cuáles son las prioridades en las que se debe enfocar el proyecto y ejecutar desde este reconocimiento un plan de acción en función de aportar al mejoramiento de estas prácticas inclusivas, retroalimentando los procesos y orientando el análisis de los resultados hacia una transformación educativa.

Para iniciar esta etapa de implementación se generó una muestra a conveniencia de las dinámicas institucionales de cada entidad educativa, así mismo la participación de las personas con discapacidad que se encuentran en procesos de inclusión educativa dentro de las IEDs se vio afectada por las dinámicas de confinamiento y las no autorizaciones de los padres para

poder dirigirse a la escuela de forma presencial, de esta manera cada institución determino la cantidad de encuestas que se aplicarían en cada una de sus grados, de la siguiente manera:

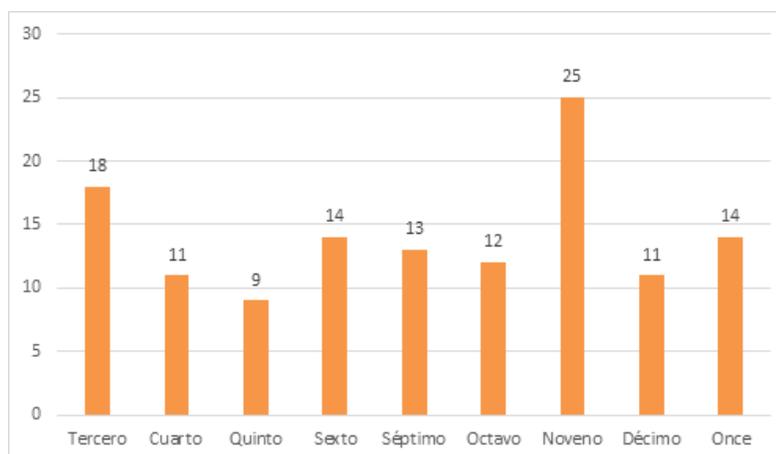
IED CEIS

Dentro de esta institución educativa, se aplicó el Índice de inclusión a una totalidad de 127 estudiantes, alrededor de un curso por grado académico, contemplándose la muestra desde tercero de primaria a once de bachillerato. Como se observa en la Figura 1, el grado con mayor participación dentro de la aplicación del índice en la institución CEIS fue el grado noveno con 25 estudiantes, seguidos de el grado tercero con 18. El grado con menor participación fue quinto de primaria, con un total de 9 estudiantes partícipes.

La cantidad de estudiantes partícipes por grados se encuentra determinado en la siguiente figura:

Figura 1.

Grados partícipes del índice de inclusión de la IED CEIS



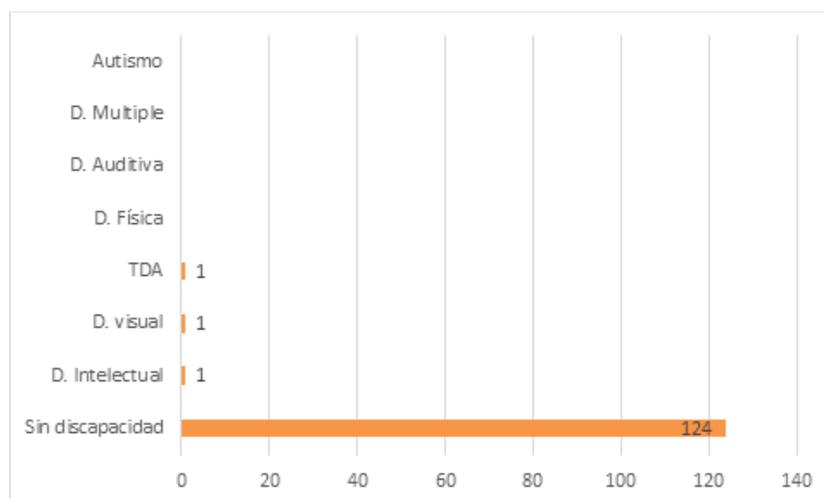
Dentro de la población a la que se le aplicó el Índice de inclusión, se encuentran los siguientes determinantes por género, edad y la presencia o no de discapacidad, configurándose de manera gráfica en las siguientes figuras:

En la figura 2, se logra identificar que dentro de las 127 encuestas aplicadas a estudiantes del IED CEIS, existe la participación de un estudiante con TDA, un estudiante con

Discapacidad Visual y un estudiante con Discapacidad Intelectual, obteniendo consigo un total de 124 estudiantes sin discapacidad.

Figura 2.

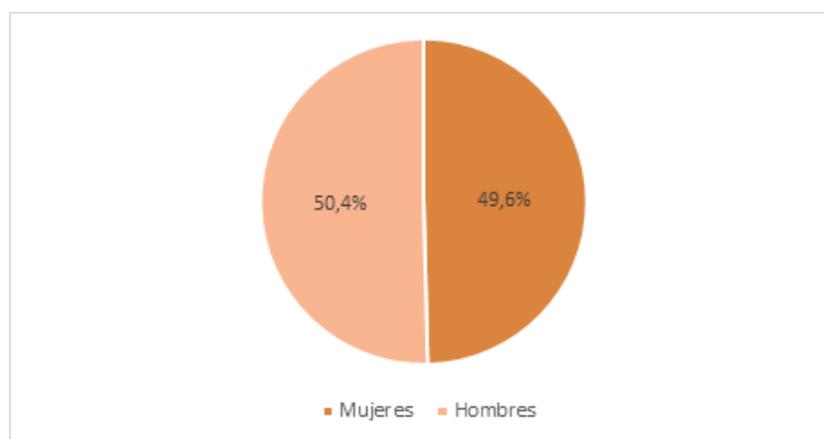
Discapacidad partícipe del índice de inclusión en la IED CEIS



En la figura 3, se observa dentro de un 100% de muestras aplicadas, la participación de un 50,4% de mujeres y de un 49,6% de hombres.

Figura 3.

Cantidad de mujeres y hombres partícipes del índice de inclusión en la IED CEIS

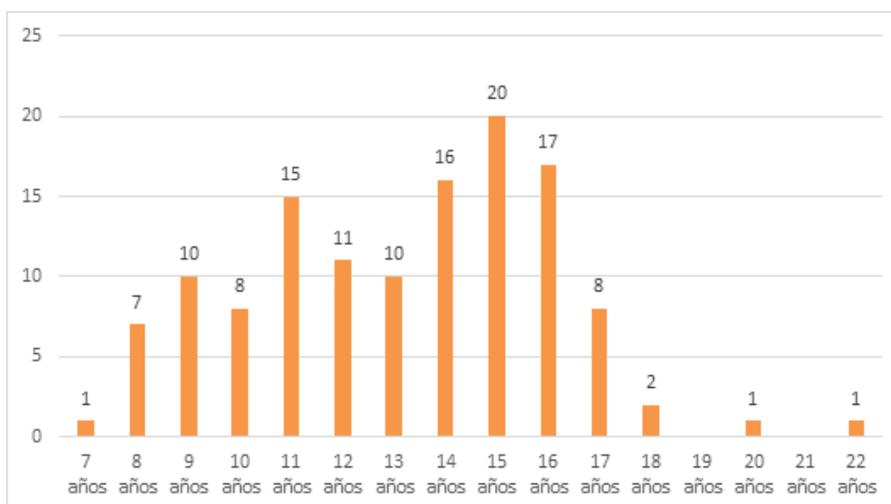


La figura 4, permite redondear la edad de los participantes entre los siete y los veintidós años. La edad prevaleciente de los estudiantes encuestados se encuentra entre los 15 años, con un total de 20 estudiantes, seguidos de las edades de 16 años, con un total de 17

estudiantes y 14 años, con un total de 16 estudiantes. Finalmente, la edad con menor prevalencia de los estudiantes encuestados se encuentra entre los 7, 20 y 22 años, cada uno con una participación de un solo estudiante.

Figura 4.

Edad partícipe del índice de inclusión en la IED CEIS

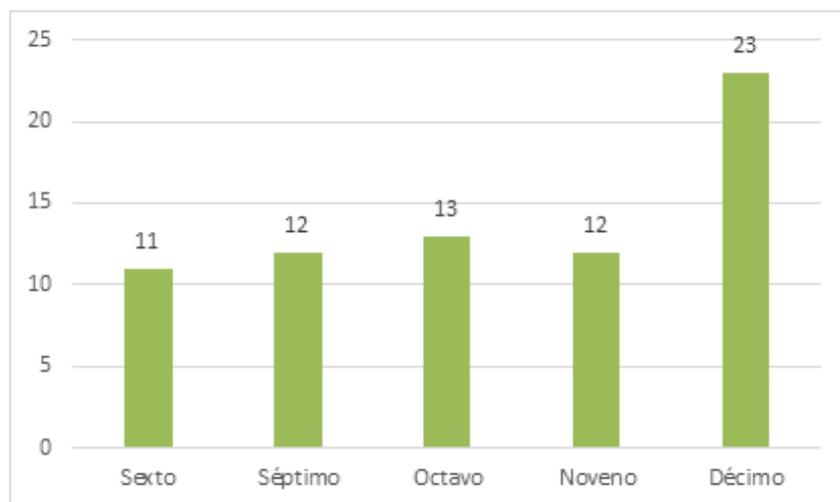


IED La Violeta

Dentro de esta institución educativa, se aplicó el Índice de inclusión a una totalidad de 71 estudiantes, alrededor de un curso por grado académico, contemplándose la muestra desde sexto a once de bachillerato. Como se observa en la figura 5, los 71 estudiantes participantes se encuentran cursando grados académicos de bachillerato, el grado con mayor incidencia dentro de las encuestas es el grado décimo con 23 participantes, y el de menor incidencia es el grado sexto con 11 estudiantes. La cantidad de estudiantes partícipes por grados se encuentra determinado en la siguiente figura:

Figura 5.

Grados participantes del índice de inclusión

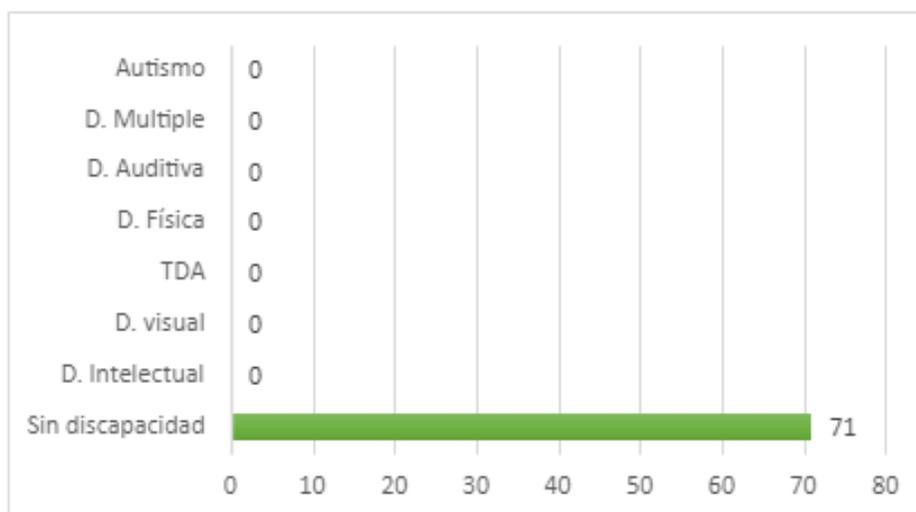


Dentro de la población a la que se le aplicó el Índice de inclusión, se encuentran los siguientes determinantes por género, edad y la presencia o no de discapacidad, configurados de manera gráfica en las siguientes:

En la figura 6, se muestra que dentro de las 71 encuestas aplicadas a estudiantes del IED La violeta, no se encuentra ninguna persona con discapacidad, siendo la totalidad de participantes estudiantes sin discapacidad.

Figura 6.

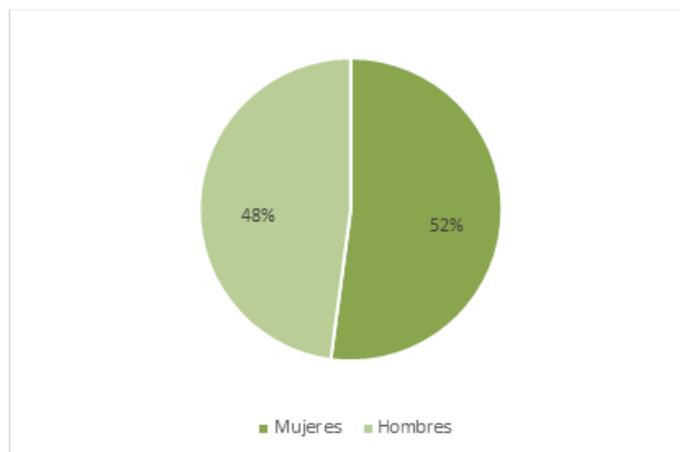
Discapacidad participante del índice de inclusión en la IED La Violeta



En la figura 7, se identifica que dentro de un 100% de participantes de la institución educativa la Violeta, un 48% son mujeres y un 52% son hombres.

Figura 7.

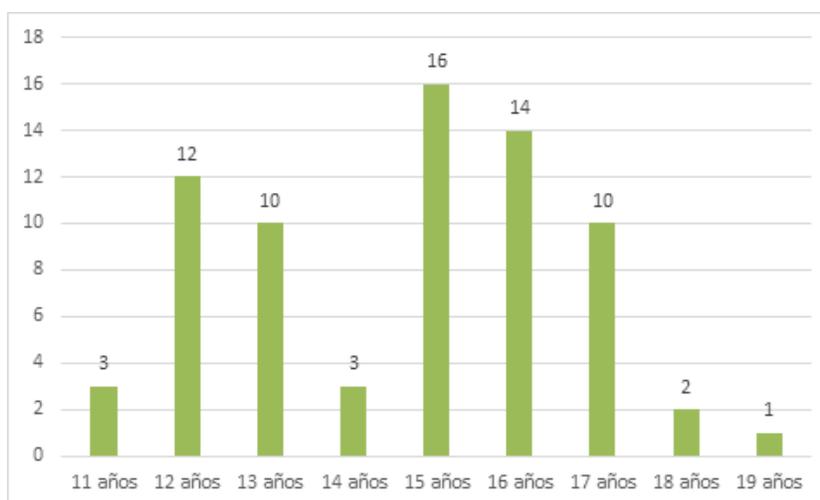
Cantidad de mujeres y hombres partícipes del índice de inclusión en la IED La Violeta



La figura 8, permite ubicar la edad de los participantes entre los once y los diecinueve años, teniendo una mayor participación de estudiantes en la edad de 15 años, con un total de 16 estudiantes, seguido de la edad de 16 años con un total de 14 estudiantes. La edad con menor participación dentro del ejercicio de recolección fue la de 19 años, con un solo estudiante encuestado.

Figura 8.

Edad partícipe del índice de inclusión en la IED La Violeta



IED Pablo VI

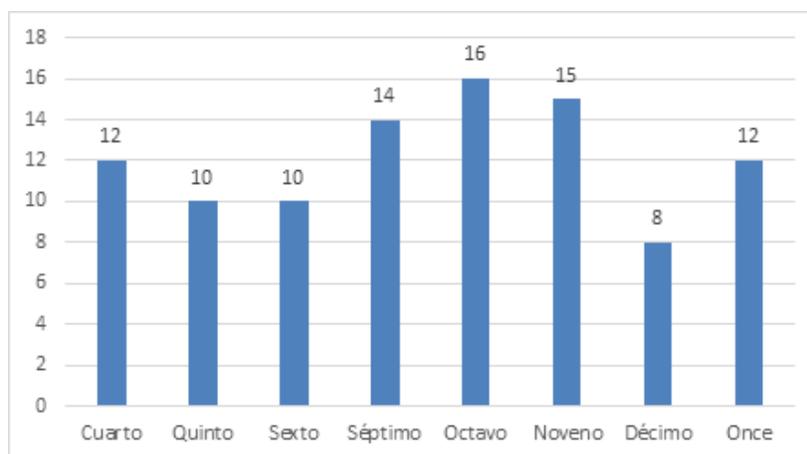
Dentro de esta institución educativa, se aplicó el Índice de inclusión a una totalidad de 97 estudiantes, alrededor de un curso por grado académico, contemplándose la muestra desde cuarto a once de bachillerato.

Como se observa en la figura 9, el índice de inclusión elaborado fue aplicado en ocho grados de la institución educativa, encontrándose una mayor población en el grado octavo, con una totalidad de 16 estudiantes, seguidos del grado noveno con una totalidad de 15 participantes. El grado con menor prevalencia fue el de décimo con tan solo 8 estudiantes participes.

La cantidad de estudiantes participes por grados se encuentra determinado en la siguiente figura:

Figura 9.

Grados participes del índice de inclusión

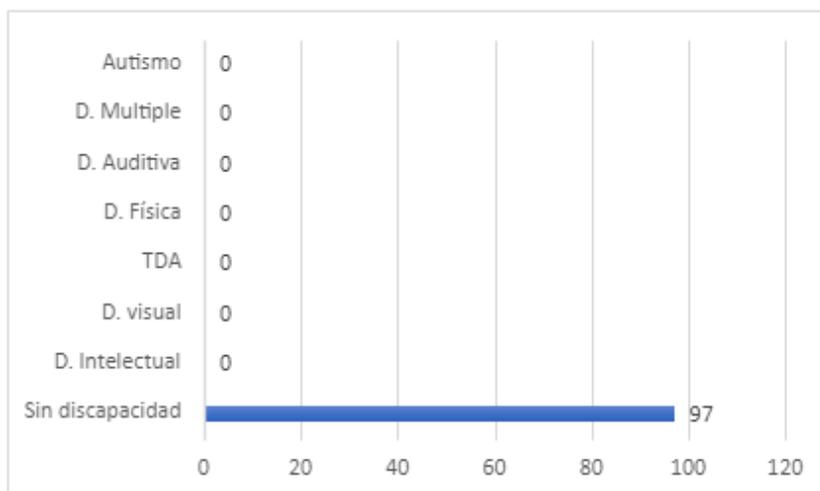


Dentro de la población suscitada, se encuentran los siguientes determinantes por género, edad y la presencia o no de discapacidad, configurados de manera gráfica en las siguientes:

Como se observa en la figura 10, dentro de las 71 encuestas aplicadas a estudiantes del IED Pablo VI, no se encuentra ninguna persona con discapacidad, siendo la totalidad de participantes estudiantes sin discapacidad.

Figura 10.

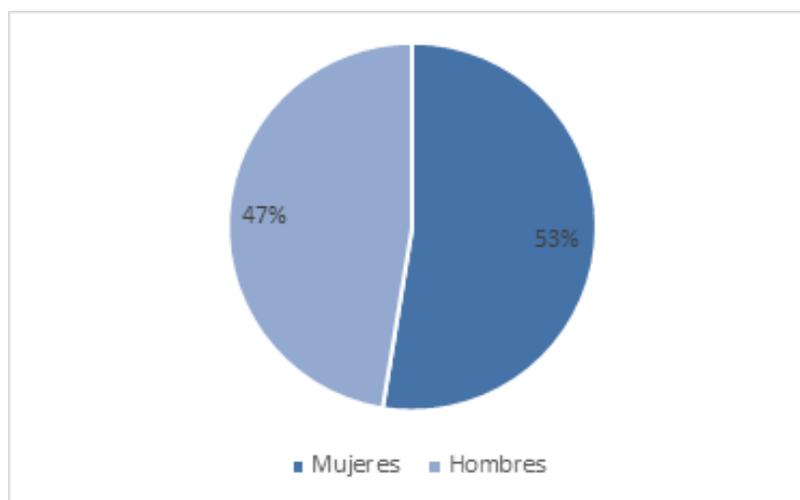
Discapacidad partícipe del índice de inclusión en la IED Pablo VI



En la figura 11, se identifica que dentro de un 100% de participantes de la institución educativa la Pablo VI, un 53% son mujeres y un 47% son hombres.

Figura 11.

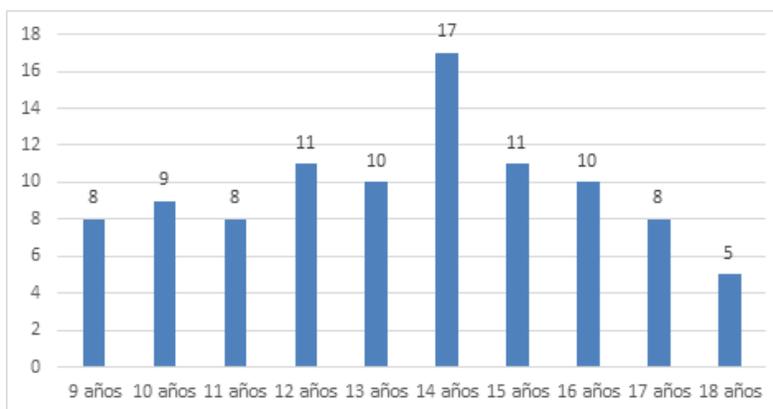
Cantidad de mujeres y hombres partícipes del índice de inclusión en la IED Pablo VI



La figura 12, permite ubicar la edad de los participantes entre los nueve y los dieciocho años, siendo la edad más prevaeciente la de 14 años con un total de 17 estudiantes, a su vez, la edad menos prevaeciente dentro del ejercicio de recolección fue la de 18 años con una totalidad de 5 estudiantes.

Figura 12.

Edad partícipe del índice de inclusión en la IED Pablo VI



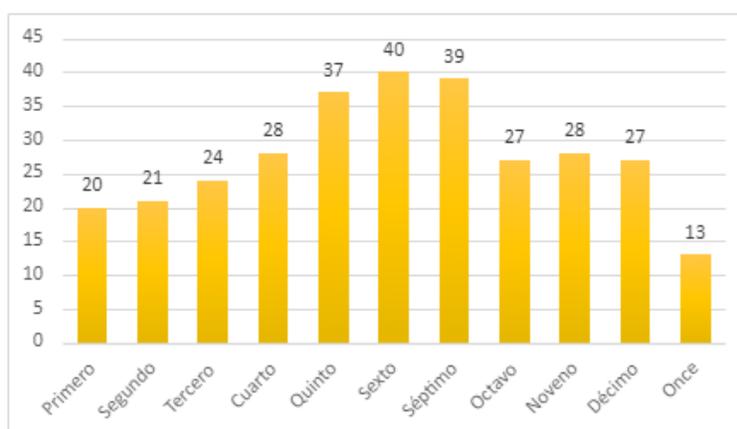
IED Rafael Pombo

Dentro de esta institución educativa, se aplicó el Índice de inclusión a una totalidad de 304 estudiantes, alrededor de dos o tres cursos por grado académico, contemplándose la muestra desde primero a once de bachillerato.

Como se observa en la figura 13, el índice de inclusión elaborado fue aplicado en once grados de la institución educativa, encontrándose una mayor población en el grado sexto, con una totalidad de 40 estudiantes, seguidos del grado séptimo con una totalidad de 39 participantes y el grado quinto con 37 encuestas realizadas. El grado con menor prevalencia fue el de once con tan solo 13 estudiantes partícipes.

Figura 13.

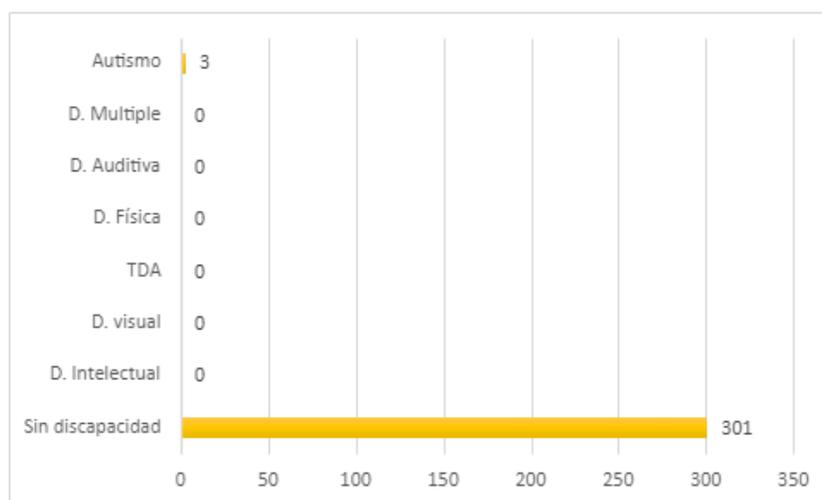
Grados partícipes del índice de inclusión



Dentro de la población suscitada, se encuentran los siguientes determinantes por género, edad y la presencia o no de discapacidad, configurados de manera gráfica en las siguientes: Como se observa en la figura 14, dentro de las 304 encuestas aplicadas a estudiantes del IED Rafael Pombo, se encontraron tres estudiantes con autismo, y 301 estudiantes sin discapacidad.

Figura 14.

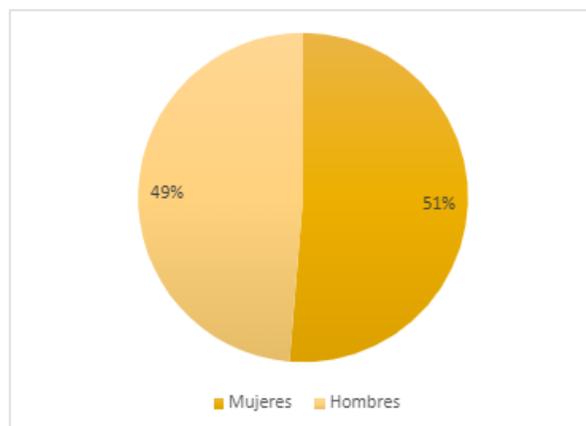
Discapacidad partícipe del índice de inclusión en la IED Rafael Pombo



En la figura 15, se identifica que dentro de un 100% de participantes de la institución educativa la Rafael Pombo, un 51% son mujeres y un 49% son hombres.

Figura 15.

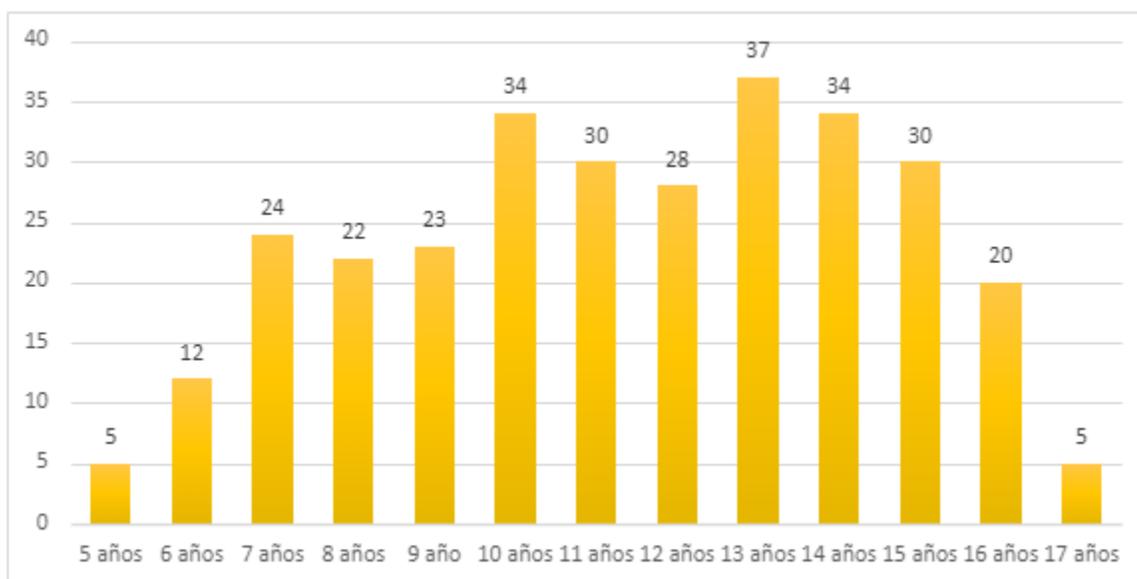
Cantidad de mujeres y hombres partícipes del índice de inclusión en la IED Rafael Pombo



La figura 16, permite ubicar la edad de los participantes entre los cinco y los diecisiete años, siendo la edad más prevaleciente la de 13 años con un total de 37 estudiantes, a su vez, las edades menos prevalecientes dentro del ejercicio de recolección fueron las de 5 años con una totalidad de 5 estudiantes y 17 años con una totalidad también de 5 estudiantes.

Figura 16.

Edad partícipe del índice de inclusión en la IED Rafael Pombo



Estas muestras fueron tomadas por las docentes en formación a conveniencia y de manera presencial a disposición de fechas y horarios permitidos por la administración de cada una de las instituciones, el ejercicio presencial permitió una dinámica observacional de las interacciones de los diferentes agentes educativos dentro de cada institución y cada grado escolar. Dentro de las interacciones que se tuvieron al momento de la aplicación del índice, se recogieron diferentes perspectivas alrededor de la palabra discapacidad y aquello que se consideraba *normal*, tomándose una visión estigmatizadora del ser con discapacidad, generando comentarios de enfermedad, problema o incapacidad, dichas enunciaciones fueron mencionadas por los estudiantes frecuentemente en cada grado de cada institución.

Siguiendo lo anterior, también se hace evidente de manera general en el ejercicio de recolección el poco compañerismo existente en el aula, tomándose como base los comentarios

e interacciones entre los mismos estudiantes al momento de contestar el índice, pues este espacio no fue permeado por el silencio y la quietud ante el *contestar un examen*, sino más bien un encuentro en el que los estudiantes podían con total sinceridad dar sus aportes más allá del papel sobre cómo se sienten en la escuela, a raíz de esto muchos estudiantes decidieron mofar a los demás a la hora de contestar los ítems que hacían alusión a diferencia, normalidad y compañerismo.

Análisis, Hallazgos y Necesidades Frente a La Aplicación Del Índice De Inclusión

A partir de la implementación del índice de inclusión en las cuatro instituciones públicas del municipio de Sopó, se determinaron los puntajes que configuraban las relaciones y acciones que se estaban implementando dentro de las instituciones para fortalecer los procesos de inclusión educativa. Dentro de estos se encontró que en un rango de puntaje de 1 a 5 (siendo 5 el puntaje más favorable y 1 el puntaje menos favorable en términos de inclusión educativa), el promedio de las cuatro IEDs posicionan al municipio en un puntaje de 4,3.

La tabla 2 evidencia los puntajes obtenidos por institución dentro del desarrollo del índice de inclusión aplicado a los 599 estudiantes entre las edades de 5 a 22 años.

Tabla 2

Promedio ponderado de los resultados del índice de inclusión aplicado a las cuatro IEDs del municipio de Sopó

Promedio ponderado índice de inclusión - IED Municipio de Sopó					
Nombre de la Institución Educativa	Dimensión percepción escolar general	Dimensión percepción planta docente	Dimensión percepción compañeros de aula	Dimensión percepción introspectiva y familiar	Promedio
IED CEIS	4,2	4,3	4	4,4	4,2
IED La Violeta	4,4	4,3	3,8	4,4	4,2
IED Pablo VI	4,3	4,3	4,1	4,4	4,3
IED Rafael Pombo	4,3	4,2	4,1	4,5	4,3
Promedio por dimensión	4,3	4,3	4,0	4,4	4,3

Como se observa en la tabla 2, las instituciones públicas del municipio no mantienen un puntaje alarmante o apremiante en relación con los procesos de inclusión educativa dentro de la escuela, sin embargo, es importante que cada entidad vele por potenciar dichos procesos para mejorar día a día la calidad y la prestación del servicio educativo con las niñas, niños y jóvenes, apostando por una educación abierta para todos. De esta manera se busca que la percepción que mantienen los estudiantes que habitan la escuela mejore y apunte a escalar una puntuación de 5.

Pese a que de manera general el puntaje de 4,3 pueda pasar como un aspecto positivo y en otros términos desapercibido para realizar implementaciones más específicas, notificando desde la hipótesis que las instituciones se encaminan por buenas direcciones, hay factores apremiantes dentro del mismo índice que son importantes, y, se deben tener en cuenta, a su vez, estas son las razones por las cuales se desarrolla el presente proyecto investigativo. Aunque se obtuvo un puntaje positivo para el municipio, hubo dimensiones conformadas por ítems que no obtuvieron la puntuación deseada, o por lo menos por encima de 4; a continuación, se evidencian los puntajes obtenidos por institución en las cuatro dimensiones, junto con los ítems propios del índice de inclusión aplicado.

Tabla 3

Resultados y promedio - Dimensión Percepción Escolar General de las IEDs del municipio de Sopó

Dimensión: Percepción escolar general										
Puntaje índice de inclusión	Disfrutas tus clases	Te gusta tu colegio	En tus clases se trabajan en equipo	Las clases te permiten desarrollar actividades para ser cada vez mejor	Puedes participar de todas las actividades de clase al igual que tus compañeros	Los adultos de tu colegio te tratan de la misma forma que a tus compañeros del sexo opuesto	En tu institución a las personas que tienen un color de piel diferente las tratan igual que al resto de tus compañeros	En tu institución a las personas con discapacidad las tratan igual que al resto de tus compañeros	La escuela respeta mis creencias religiosas	Promedio de la dimensión por IED
IED CEIS	4,0	4,4	3,0	4,3	4,5	4,2	4,6	3,9	4,7	4,2
IED La Violeta	4,0	4,6	3,7	4,4	4,6	4,2	4,8	4,6	4,7	4,4
IED Pablo VI	4,0	4,3	3,3	4,4	4,6	4,4	4,8	4,3	4,6	4,3
IED Rafael Pombo	4,1	4,6	3,8	4,5	4,4	4	4,5	4,2	4,7	4,3
Promedio por ítem	4,0	4,5	3,4	4,4	4,5	4,2	4,7	4,3	4,7	4,3

Tabla 4

Resultados y promedio - Dimensión Percepción Planta Docente de las IEDs del municipio de Sopó

Dimensión: Percepción planta docente						
Puntaje índice de inclusión	Tus profesores te tratan con respeto	Tus profesores tratan igual a todos tus compañeros	Tus profesores te ayudan cuando no entiendes algo	Tus profesores te felicitan por tus logros	Cuando tus docentes explican un tema lo entiendes rápidamente	Promedio de la dimensión por IED
IED CEIS	4,8	4,4	4,6	4,0	3,6	4,3
IED La Violeta	4,7	4,5	4,7	4,1	3,5	4,3
IED Pablo VI	4,8	4,6	4,6	3,9	3,6	4,3
IED Rafael Pombo	4,6	4,4	4,4	4	3,5	4,2
Promedio por ítem	4,7	4,5	4,6	4,0	3,5	4,3

Tabla 5

Resultados y promedio - Dimensión Percepción Compañeros de Aula de las IEDs del municipio de Sopó

Dimensión: Percepción compañeros de aula										
Puntaje índice de inclusión	Ayudas a tus compañeros	Tus compañeros te ayudan cuando lo necesitan	Tus compañeros te tratan con respeto	Tus compañeros te felicitan por tus logros	Cuando tus compañeros se equivocan, evitas burlarte o reírte de ellos	Tus compañeros evitan burlarse de ti cuando te equivocas	Tus compañeros te incluyen en las actividades escolares	Tratas con respeto a tus compañeros	Juegas o compartes con tus compañeros en el recreo o descanso	Promedio de la dimensión por IED
IED CEIS	3,9	3,9	4,4	3,0	4,2	4,0	3,9	4,6	4,1	4,0
IED La Violeta	3,7	3,7	4,3	3,1	3,9	3,4	4,1	4,5	3,8	3,8
IED Pablo VI	4,0	3,7	4,6	3,4	4,3	4,0	4,0	4,7	3,8	4,1
IED Rafael Pombo	4	3,8	4,2	3,5	4,3	3,8	4	4,7	4,4	4,1
Promedio por ítem	3,9	3,8	4,4	3,2	4,2	3,8	4,0	4,6	4,0	4,0

Tabla 6

Resultados y promedio - Dimensión Percepción Introspectiva y Familiar de las IEDs del municipio de Sopó

Dimensión: Percepción introspectiva y familiar					
Puntaje índice de inclusión	Consideras que ser una persona diferente es algo positivo	Te sientes apoyado en casa para las tareas escolares	Mi escuela es buena	Mi familia dice que esta escuela es muy buena	Promedio de la dimensión por IED
IED CEIS	4,5	4,1	4,5	4,4	4,4
IED La Violeta	4,5	3,8	4,7	4,5	4,4
IED Pablo VI	4,7	4,0	4,4	4,4	4,4
IED Rafael Pombo	4,5	4,3	4,6	4,6	4,5
Promedio por ítem	4,6	4,0	4,6	4,5	4,4

Como se evidencian en las tablas 3, 4, 5 y 6, los promedios ponderados de las dimensiones del índice son confortables y positivos, comprendiendo del ejercicio que de manera general la población estudiantil de las IEDs del municipio de Sopó mantiene percepciones que legitiman buenas prácticas de inclusión educativa dentro de sus ambientes escolares. Sin embargo, estos puntajes que al parecer son positivos y significativos al estar por encima de 4, pueden hacer pasar desapercibidos resultados alarmantes, tal es el caso de la dimensión “Percepción compañeros de aula”, la cual obtuvo en cada una de las instituciones los puntajes más bajos, entendiéndose que las mayores necesidades y dificultades en torno a los procesos de inclusión educativa están puestos desde las miradas que se conciben del otro.

Es de vital importancia que las directivas, padres de familia y docentes de las instituciones reconozcan los resultados del índice de inclusión en pro a fortalecer las carencias, necesidades o aquellos aspectos que no se contemplan con plenitud en el ejercicio práctico. De esta manera, se presentan los ítems con menores puntajes dentro de la aplicación del índice, y de manera seguida se prioriza que fueron estos los factores emergentes para realizar la estrategia pedagógica del presente proyecto investigativo:

“Tus compañeros te felicitan por tus logros” con un puntaje general de 3,1 demostrando que dentro de las instituciones públicas del municipio no suele haber una interacción estimuladora cara a cara en donde los estudiantes reconozcan a sus compañeros como sujetos de aprendizaje que necesitan refuerzos positivos para seguir aprendiendo y mejorando, equiparando con ello actitudes individualistas, de desinterés por el otro, o de competencia. Dentro de este ítem, la institución que menos realiza esta interacción estimuladora es la IED CEIS.

“En tus clases se trabaja en equipo” con un puntaje de 3,3 evidenciando que en las instituciones educativas los docentes no suelen utilizar como mayor recurso el aprendizaje cooperativo, sino que está situado para algunas ocasiones, de hecho, la institución que menos utiliza esta estrategia es la IED CEIS seguida de la IED Pablo VI.

“Ayudas a tus compañeros” y “Tus compañeros te ayudan cuando lo necesitas” ambos ítems con un puntaje de 3,8 dando cuenta de que los estudiantes la mayoría de las veces no suelen prestarse ayuda, dentro de este aspecto las instituciones más apremiantes son la IED La Violeta y la IED CEIS.

“Tus compañeros evitan burlarse de ti cuando te equivocas” con un puntaje de 3,8 haciendo notar que las equivocaciones la mayoría de las veces no son tomadas como situaciones procesuales que permiten el aprendizaje, sino por el contrario son recurrentemente vistas como debilidades que generan gracia en el otro. La institución con mayor dificultad dentro de este ítem es la IED La Violeta.

“Juegas o compartes con tus compañeros en el recreo” con un puntaje de 3,9 aunque este ítem está próximo a llegar a 4, las instituciones que lo mantienen dentro de uno con los puntajes más bajos son la IED La Violeta y la IED Pablo VI.

Finalmente, en términos generales dentro de las percepciones recogidas en los ítems con menores puntuaciones, la IED Rafael Pombo es la que en su mayoría mantiene los puntajes más altos en relación con las tres instituciones públicas aledañas.

Durante la fase II *Vivencias significativas, individuales y colectivas* implementada durante el periodo 2021 - II, el proyecto pedagógico investigativo logró reconocer a profundidad los diferentes contextos escolares del municipio de Sopó, Cundinamarca y sus dinámicas en cuanto a inclusión educativa, alcanzando sus cimientos para la elaboración de distintas propuestas que desde el aprendizaje cooperativo logren dar respuesta a las problemáticas particulares encontradas en cada grado e institución educativa departamental a partir del análisis realizado mediante la implementación del índice de inclusión.

El análisis de los datos recolectados es por lo tanto base fundamental para plantear un plan de acción y la construcción de experiencias significativas que respondan a cada problemática específica, dando así paso a la fase III *Deconstrucción, conciencia y presencia*, la cual se situó durante el periodo de 2022 - I, dónde se pretende continuar con esta ruta de acción y transformación escolar.

El índice de inclusión aplicado a 599 estudiantes de las IED del municipio de Sopó evidenció que aunque hay puntuaciones que no representan alarmas apremiantes para las instituciones, sí hay necesidades puntuales que se deben mejorar y potencializar, desde este lugar, se recoge que los ítems con menor puntuación en su mayoría anduvieron en la dimensión "Percepción compañeros de aula", por ende, el presente proyecto investigativo sustenta una propuesta pedagógica en relación con el aprendizaje cooperativo y el reconocimiento del otro para la construcción de un ambiente educativo más inclusivo.

Capítulo VI.

Propuesta Pedagógica Aprendiendo en Común-Unidad

La propuesta pedagógica Aprendiendo en Común-Unidad se sustenta en una perspectiva que aporta a la construcción de espacios de enseñanza y aprendizaje colectivo, permitiendo desde la experiencia significativa con el otro una transformación del ser en función del reconocimiento de la diversidad humana. Para sustentar dichas apreciaciones del ser en comunidad se parte de la metodología de aprendizaje cooperativo planteada por los autores David Johnson y Roger Johnson, (1999).

Metodología Pedagógica del Aprendizaje Cooperativo

Para llevar a cabo la presente propuesta pedagógica, se toman como base las estructuraciones planteadas desde la metodología de aprendizaje cooperativo propuestas por los hermanos Johnson. Este capítulo pretende dar un acercamiento al lector frente al aprendizaje cooperativo y las posibilidades que esta metodología desarrolla dentro de los espacios de enseñanza - aprendizaje.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (Johnson y Johnson, 1999)

El aprendizaje cooperativo dentro de las dinámicas escolares beneficia en primer lugar a los estudiantes, contribuyendo a un mejor desarrollo y rendimiento, situando estos paradigmas al ambiente académico. Desde este lugar, trabajar de manera cooperativa favorece en el estudiante estructuras académicas, sociales y personales, a diferencia del trabajo individual o competitivo.

Por un lado, la socialización facilita la adaptación del ser en el entorno que lo rodea, la escuela tiene como fundamento esta función socializadora, que permite dentro de sus espacios un hábitat colectivo, empleando el trabajo cooperativo los estudiantes mejoran la interacción con el otro, se permiten construir relaciones a nivel personal y académico, desarrollando un apoyo social con el resto de sus compañeros, identificando consigo las capacidades del otro y de sí mismo para contribuir a la realización adecuada de una determinada tarea.

Conjuntamente se evidencian los beneficios que la cooperación trae para el estudiantado a nivel personal, al enfrentarse a situaciones donde tiene que resolver controversias y conflictos tanto cognitivos como sociales, aprendiendo a ver y escuchar perspectivas y sentirse distintos a los propios, comprendiendo el valor que poseen todos dentro de un grupo y el valor de sí mismo, aumentando su autoestima y respeto por quien lo rodea.

A nivel académico, el aprendizaje cooperativo beneficia aspectos como el razonamiento, la creatividad y construcción del pensamiento crítico, puesto que hay un mayor número de ideas nuevas para la resolución de un problema, facilitando así también la construcción de actitudes investigativas en los estudiantes y potencializando su autonomía en clase.

Según Paloma Gavilán (s.f), desde la perspectiva de la atención a la diversidad el trabajo cooperativo trae consigo grandes beneficios, pues el maestro puede construir grupos heterogéneos en cuanto a nivel académico o sexo y recordar que un grupo alcanzará la meta deseada sólo si todos sus participantes la han alcanzado, comenzaran a evidenciarse entonces actitudes de ayuda entre compañeros. *“El rendimiento excepcional en el aula, al igual que en el campo de juego, exige un esfuerzo cooperativo, y no los esfuerzos individualistas o competitivos de algunos individuos aislados.”* (Gavilán, P. p.3)

Los hermanos Johnson (Educaixa TV, 2017), dentro de sus investigaciones frente al trabajo cooperativo plantean tres hitos fundamentales para alcanzar resultados dentro de esta metodología, el primero de ellos refiere a el involucramiento de los estudiantes de una manera activa en los procesos de aprendizaje, el segundo, supone reconocer las voces de los

estudiantes, en donde se establece que estos nunca están en silencio, y finalmente, anclado a estos dos primeros, el tercer hito establece que los estudiantes no están aislados en un trabajo individualizado, sino que estos siempre están conectados entre sí, dialogando frente a los conocimientos, tareas, actividades, entre otros.

Para alcanzar los anteriores hitos vitales para el trabajo cooperativo desde las perspectivas de los hermanos Johnson (1999), se describen cinco elementos fundamentales que equiparan la concepción del aprendizaje a través de la cooperación.

- Interdependencia positiva, este elemento propone que todos los miembros del equipo deben reconocer que los esfuerzos de cada uno de los integrantes no solo benefician la individualidad, sino al equipo en común, este reconocimiento permite construir un compromiso tanto con el éxito propio como con el éxito de los demás, pues según los autores sin interdependencia positiva no hay cooperación.
- Responsabilidad individual; cada miembro del equipo reconoce su responsabilidad dentro del mismo y sin aprovecharse del trabajo de los demás tiene claro sus objetivos y deberes dentro del proceso para alcanzar una meta común. Para lograr esta responsabilidad individual, y generar consigo un trabajo cooperativo efectivo, los autores proponen evaluar el desempeño de cada uno de los educandos desde miradas constructivas y potenciadoras de los mismos integrantes, es decir, los estudiantes pueden encontrar espacios en los que se dialogue sobre el cumplimiento de las tareas individuales y como estas están potenciando o deshabilitando el trabajo colectivo. De esta manera, se podrá identificar cuáles son los alumnos que presentan mayores dificultades y necesitan apoyos adicionales; vinculando el espacio a un encuentro que determine soluciones a aquellas necesidades individuales.
- Interacción cara a cara estimuladora; los grupos de aprendizaje deben ser un sistema de apoyo y respaldo tanto escolar como personal, los estudiantes dentro de

la labor que realizan juntos deben promover el éxito de los demás, compartiendo, ayudando, alentando, felicitando y respaldando al otro. Según los autores, existen capacidades cognitivas e interpersonales que solo pueden potenciarse cuando los alumnos promueven el aprendizaje de los otros.

- Técnicas interpersonales y de equipo; el aprendizaje cooperativo requiere que los estudiantes adquieran habilidades escolares en cuanto a la ejecución de tareas, e intrínsecamente potencien prácticas interpersonales y sociales que son necesarias para funcionar como parte de un equipo de trabajo, como lo son el tomar decisiones, construir un ambiente de confianza, comunicarse asertivamente, saber manejar conflictos y ejercer dirección hacia una meta común. Los hermanos Johnson establecen dentro de este elemento que el docente tiene la labor de enseñar con la misma seriedad las habilidades escolares y las habilidades sociales para alcanzar un adecuado funcionamiento de los grupos de aprendizaje cooperativo.
- Evaluación grupal; la reflexión grupal tiene lugar cuando los miembros del equipo analicen conjuntamente en qué medidas están alcanzando sus metas académicas y en qué medida están manteniendo sus relaciones interpersonales de manera eficaz, identificando las acciones positivas o negativas dentro del equipo de trabajo, estableciendo acuerdos sobre conductas que deben ser modificadas o conservadas, buscando que los procesos de aprendizaje mejoren con dichas reflexiones.

Los anteriores elementos citados conducen a una acción cooperativa eficaz, contribuyendo desde las diferentes investigaciones de los autores resultados como: Un rendimiento y una productividad mayor por parte de todos los alumnos dado a los esfuerzos por cada uno de ellos por lograr un buen desempeño dentro del grupo, lo cual posibilita desarrollar

habilidades como retención a largo plazo, motivación, dedicación, razonamiento y pensamiento crítico.

La cooperación construye relaciones positivas entre los alumnos, lo cual fortalece las relaciones humanitarias que valoran la diversidad y permiten una cohesión personal y escolar, así mismo los métodos contribuyen a la salud mental de los estudiantes logrando fortalecer el desarrollo social, la autoestima y la identidad de los educandos.

Partiendo del trabajo cooperativo enunciado por David Johnson y Roger Johnson, el proyecto pedagógico investigativo presente se fundamenta en la construcción de experiencias significativas de aprendizaje, que desde los anteriores elementos enunciados permitan a los estudiantes construirse conjuntamente, en pro a la transformación de las concepciones e imaginarios que se tienen frente a la discapacidad y las miradas de la diferencia y diversidad.

Implementación, Desarrollo y Correlación

En el desarrollo de la propuesta pedagógica dentro del municipio, y de la mano de los parámetros, estructuras y planteamientos de los hermanos Johnson desde el aprendizaje cooperativo, se inicia la fase III, por su nombre *Deconstrucción, conciencia y presencia*. Dentro de esta fase, se solicitaron cuatro grados o salones por institución en los que se hallaran a través del índice o en la charla pedagógica con los docentes, necesidades y dificultades en pro al reconocimiento de todos los sujetos que permean el aula; haciéndose un énfasis en aquellas aulas que cobijaban estudiantes con discapacidad y en las cuales estos mantenían una posición segregadora frente a la relación que habituaban con sus compañeros de clase.

Las sesiones de intervención se dividieron en cuatro momentos, los cuales se llevarían a cabo periódicamente en el transcurso de uno o dos meses, dependiendo de la disponibilidad de tiempos propios de las dinámicas institucionales. Esto con el fin de trabajar con todas las instituciones públicas del municipio al mismo tiempo y en el mismo ritmo de avances. (Apéndice E)

Objetivo Pedagógico General

Construir experiencias significativas que permitan a los estudiantes de las IEDs del municipio de Sopó transformar los imaginarios que se tienen frente a la concepción de discapacidad, diferencia y diversidad mediante espacios que fomenten el aprendizaje cooperativo y la relación del ser en comunidad.

Objetivos Específicos

Propiciar espacios de encuentro colectivo con los estudiantes, potenciando un reconocimiento introspectivo del ser en relación con la otredad y alteridad.

Fortalecer el reconocimiento del estudiantado como un ser democrático, capaz de participar activamente en sus procesos de enseñanza y aprendizaje en el trabajo con el otro.

Equiparar espacios de acción colectiva que permitan a los estudiantes reconocer la importancia del aprendizaje cooperativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aplicación, Dirección y Encuentro Colectivo Desde el Aprendizaje Cooperativo

A partir de las sesiones de intervención se disponen los siguientes elementos de correlación entre los planteamientos teóricos de los hermanos Johnson y las mejoras y potenciamientos que abarcarían la implementación de las cuatro intervenciones presenciales en las instituciones públicas del municipio. Estas están planteadas con una línea de acción de cinco pasos, pretendiendo en cada intervención diferencias desde la ejecución de las actividades, sin embargo, con los mismos objetivos que conllevan a un aprendizaje cooperativo, desarrollando consigo los cinco elementos fundamentales de Johnson y Johnson.

Interdependencia positiva; dentro de estas sesiones se mantiene una relación estrecha en el trabajo que cada uno de los integrantes aporta a la construcción de las actividades, y como este aporte no solo mantiene una visión individual de los logros obtenidos al finalizar (entendiéndose como un beneficio propio), sino que por el contrario, permite un objetivo común que beneficia a todos los partícipes dentro del proceso educativo; de esta manera los estudiantes no solo trabajan para sí mismos, sino para llegar a acuerdos que nutran el equipo

de trabajo. A su vez, se espera que, dentro de esta cooperación del valorar los esfuerzos del otro, se reconozca y se reflexione sobre aquellos sentires que mantiene el otro, reconociendo a través del dialogo mancomunado con el otro las percepciones de sus cuerpos, habilidades, capacidades, intereses y como estas en relación con las propias equiparan un sujeto.

Responsabilidad individual; este elemento se desarrolla dentro de las cuatro intervenciones en el momento en que cada estudiante asume un papel/rol dentro del trabajo cooperativo, encargándose de unas funciones específicas que deben llevarse a cabo no solo para el beneficio propio, sino para alcanzar las metas y logros colectivos; es decir, cada estrategia plantea unas acciones a realizar de manera autónoma e individual, es tarea de cada estudiante cumplir estas a cabalidad para llegar a un objetivo común en el equipo conformado. A su vez, este aspecto permite un espacio de reflexión en el que los mismos estudiantes puedan evaluar sus aportaciones individuales para un desarrollo colectivo, identificando en el encuentro de asamblea y reflexión las mejoras pertinentes para un mejor trabajo en grupo dentro de las próximas sesiones.

Interacción cara a cara estimuladora; dentro de las intervenciones que involucran textualmente roles, este elemento se hace mayormente presente. Sustentando como el apoyo de los compañeros, las palabras de aliento, felicitaciones y las retroalimentaciones constructivas permiten el adecuado y efectivo desarrollo de un trabajo cooperativo. Sin embargo, aunque hay actividades que no plantean un rol específico, esta interacción estimuladora se ve reflejada a la hora de cerrar el espacio con el dialogo y la reflexión, puesto que dentro de esta pequeña asamblea los estudiantes tienen la oportunidad de valorar el proceso de sus compañeros y como esta nutre el espacio y el ambiente educativo que permea el aula.

Técnicas interpersonales y de equipo; las docentes en formación conciben este elemento en el momento en que dejan a un lado el rol protagónico del aprendizaje, y toman el papel de mediadoras, cediendo estos procesos a la autonomía estudiantil, permitiendo que los

estudiantes se comuniquen asertivamente, tomen decisiones, solucionen conflictos, entre otras habilidades sociales desde sus percepciones propias, sin que estas sean impuestas por un poder de autoridad. Dentro de este, se dispone el espacio y se realizan los acuerdos necesarios al inicio para que los estudiantes sean conscientes del rol que tienen dentro de sus equipos, o su clase en general, posibilitando que dentro del desarrollo de las actividades sean ellos quienes puedan resolver y actuar según las situaciones presentadas, otorgando a las docentes un rol de guía, más no de control y de ley absoluta.

Evaluación grupal; por último, cada intervención mantiene un encuentro de asamblea y reflexión, a diferencia de las discusiones que se ejercen dentro del elemento “responsabilidad individual”, dentro de este se dialoga sobre todo el proceso que se llevó en la sesión de manera individual como grupal, buscando que los estudiantes identifiquen las debilidades, fortalezas, aquello que faltó, aquello que pudo hacerse mejor y necesidades que se deben tener en cuenta para un ambiente gratificante y de estudio en comunidad.

Para finalizar, es importante recordar que las diferentes estrategias pedagógicas mencionadas en el presente capítulo fueron desarrolladas dentro de tres de las tres IEDs del municipio de Sopó (IED CEIS, IED La Violeta e IED Rafael Pombo), desvinculándose de esta manera a la IED Pablo VI de esta tercera fase del proceso investigativo, por dinámicas ajenas al convenio establecido con la Universidad Pedagógica Nacional.

En función de consolidar las estrategias realizadas en la praxis pedagógica, así como algunas de las vivencias, voces y análisis recogidos, se construyó como propuesta pedagógica la cartilla titulada *Construyendo la escuela desde la diferencia, orientaciones pedagógicas desde el aprendizaje cooperativo; otras visiones para la inclusión educativa*, desde la cual se busca que el docente Soposeño implemente el aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica, no solo para la adquisición de saberes, sino una segunda labor que equipare el encuentro con el otro y con ello la fomentación de una cultura más inclusiva, apostando en dicho hilo a la construcción de una escuela para todos y una visión de la inclusión que cobije al

estudiantado en su totalidad, sin necesidad de que este se encuentre agrupado en una etiqueta que cobije sus diferencias.

En el siguiente enlace puede consultar la propuesta pedagógica, que se desarrolló en los diferentes encuentros en las IEDs, está se plasma en una cartilla de orientaciones que emergen como resultado del proceso de implementación pedagógica puede visualizarla en el siguiente enlace: <https://www.yumpu.com/s/NnyscVWBzZhRkE2v>

Capítulo VII.

Construcción del ser desde la Singularidad: análisis y resultados

El presente capítulo titulado Construcción del ser desde a la singularidad: análisis y resultados, se presenta a partir de la triangulación de datos recolectados de las voces, escritos, pensamientos, dibujos y diarios de campo que emergen en los diferentes contextos de las IEDs, donde los protagonistas han sido los niños, niñas y jóvenes.

Que se desarrollaron dentro de los cuatro talleres de aprendizaje cooperativo en la fase investigativa *III. Deconstrucción, conciencia y presencia*. Estos fueron sintetizados desde la transcripción literal de lo expresado por los estudiantes en una matriz que permitió organizar la información por institución, grado, taller y categoría (Apéndice F), los nombres mencionados en las voces son seudónimos por protección de identidad a los menores de edad.

De ahí surgen las cinco categorías de análisis de resultados, que dan respuesta a los objetivos de la presente investigación y permiten ampliar las comprensiones, de cómo a través del desarrollo de estrategias pedagógicas mediadas por el aprendizaje cooperativo, para el reconocimiento de la otredad, alteridad y la mismidad se favorece las prácticas inclusivas en las IEDs:

Figura 17

Categorías y subcategorías emergentes de análisis.



Mismidad: autopercepción e introspección

La categoría mismidad recoge las visiones, percepciones, sentires que cobijan al *yo*, desde una mirada de reflexión introspectiva sobre el propio cuerpo que se habita. Desde este lugar, a partir de los talleres se vislumbró una dualidad marcada en el estudiantado, situando dos líneas desde el autorreconocimiento; la primera en torno a comprender las diferencias como cualidades que nutren el ser humano, una perspectiva positiva sobre *mis diferencias*, mientras que la segunda, (aunque se mantiene el reconocimiento anterior), se habita una autopercepción desde las miradas que los otros han impuesto *sobre mí*, sean estos *otros* compañeros, docentes, familias, medios de comunicación, entre otros; lugares que dictaminan desde estigmas y prejuicios un ideal "utópico" del ser, encontrándose de manera frecuente no solo una, sino las dos líneas en las voces textuales de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que permean las tres instituciones.

"Todos podemos ser como somos", "Si todos fuéramos iguales no tendríamos cualidades distintas", "A mí me gusta mi ser y no me importa lo que digan de mí", "Cada uno tiene una personalidad distinta, unos gustos distintos, unos sentimientos distintos", "Es mejor cuando eres tú mismo porque demuestras tu personalidad, demuestras como eres" (Lápices al centro, grado séptimo)

Los estudiantes partícipes de las IEDs del municipio en su mayoría reconocen la diferencia como cualidad positiva cuando esta se encuentra sujeta a la introspección, es decir, el ser diferente enmarca cualidades positivas mientras sea enunciada en el propio sujeto, englobando desde el discurso dichas miradas hacia la diferencia en el ser *especial, único, auténtico e inigualable*, situando estudiantes consientes de sus diferencias como elementos predominantes para el desenvolvimiento en sociedad, enunciando el comentario recurrente de "Sí todos fuéramos iguales sería aburrido" (Lápices al centro, grado séptimo), detallando la importancia de la diferencia para la construcción de una comunidad. Desde este lugar, es posible afirmar que los estudiantes reconocen desde sus subjetividades la diferencia como eje

vital para la construcción social, posibilitando un ejercicio de autopercepción, concibiendo sus diferencias como márgenes de quienes son y habitan contextualmente.

En contraste, y/o sumándosele a este autorreconocimiento, los estudiantes partícipes del proceso, pese a tener dichas nociones positivas sobre la diferencia en el “deber ser”, (desde aquello que se plasma en papel), no conciben sus cuerpos en la misma sintonía. A través del minilibro y las cartografías corporales elaboradas en equipos, se entrevió como hay un rechazo persistente hacia las particularidades del cuerpo que no cumplen con las normas idealizadas socialmente desde una perspectiva estética idílica. Es así como, cada uno de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, expresan disgusto, rechazo, pena, e incluso odio hacia alguna de las partes de sus cuerpos, puestos desde márgenes como la altura, tamaño “proporcional” en relación con sus partes, la contextura gruesa o delgada, tono de la voz, textura del cabello, dentadura y color de piel.

Los talleres practicados en las tres IEDs no ameritaban una nota o un rechazo de exposición pública para el estudiante, al iniciar cada sesión se advertía el no habitar respuestas *correctas e incorrectas*, sino responder a conciencia, sin temor a ser juzgado. En el acercamiento profundo coexisten discursos totalmente contradictorios a los descritos en el papel; pareciese que la diferencia se sitúa de manera positiva en relación con cualidades, capacidades y destrezas, empero, mientras que se trasladan estas al cuerpo, dejan de ser percepciones positivas, pasando a convertirse en marcadores diferenciadores que encasillan, estigmatizan y son fuente de exclusión y marginalidad en la sociedad. En palabras del autor (Carlos Skliar, 2014).

La imagen del diferencialismo se vuelve, así, bien nítida: no es otra cosa que un dedo que apunta directamente a lo que cree que falta, a lo que entiende como ausencia, a lo que supone como desvío, a lo que se configura como anormal. ¿Cómo pensar la diferencia evitando su deslizamiento hacia los sujetos diferentes y sin caer en la trampa que nos tiende el diferencialismo? (p. 152)

El diferencialismo, el enmarcar las diferencias desde la imagen como carencia, como repulsión, como acción que posibilita la discriminación, percibiendo nociones de anormalidad en cuanto no se cumple con los imaginarios sociales desde el espejo, plasmando una concepción hipócrita frente a las diferencias, entreviendo aquellas que conforman la personalidad desde la aceptación y la construcción de comunidad, mientras que las que son cobijadas por la imagen, la acción de mirar, observar, los ojos; evocan la carencia, la falta de, la diferencia que se convierte en estigma, *el diferencialismo*.

Ilustración 1

Cartografía corporal



¿Qué es lo que menos me gusta de mí?

Respuestas: Cara, patas, cabello, ojos, orejas, brazos, mi pelo, ser bajito, mis piernas, abdomen, nariz. (Cartografías corporales en grado sexto, 2022)

Bueno lo voy a decir, cuándo me gustaba (...), pero no quería decirle porque sentí que no iba a ser suficiente, siento que soy muy fea para el... siento que soy un parche para él y es otra persona que me gusta demasiado, pero creo que por mí color de piel y porque soy fea y horrible... (Minilibro en grado noveno)

Ahora bien, desde la concientización de las emociones, y aquel ejercicio introspectivo del identificar los sentires que transitan “nuestros cuerpos” a la hora de hablar de actos discriminatorios, excluyentes y de acoso, (efectuado desde el otro hacia sí), se recogen voces de estudiantes que entrevistaron los talleres como una especie de desahogo o catarsis, el hecho de que los ejercicios fueran descritos desde el anonimato, dio paso a que los partícipes se tomaran el atrevimiento de soltar dentro del papel sus sentimientos más personales; desde este marco general se conciben algunos de los prólogos a continuación:

Ilustración 2

Minilibro titulado "Doble sentimiento"

"Mi cuento relata unas cosas que siento, de hecho, no las digo concretamente, me siento bien con mí misma por desahogarme un 0,1% de mí" (Minilibro, grado noveno)

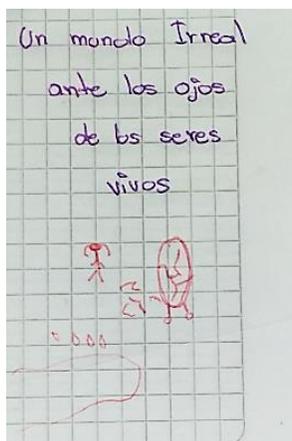
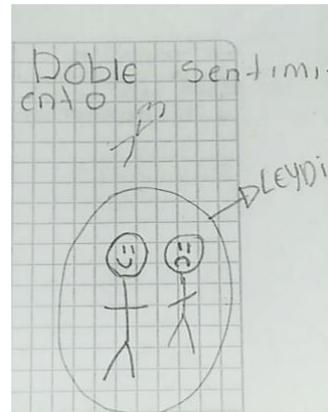


Ilustración 3

Minilibro titulado "Un mundo irreal ante los ojos de los seres vivos"

"Sobre alguien que busca una mejor vida al no tener lo que ella esperaba, llorando todos los días y castigándose por quién es" (Minilibro, grado octavo)

Ilustración 4

Minilibro titulado "Los secretos de la vida de un adolescente"

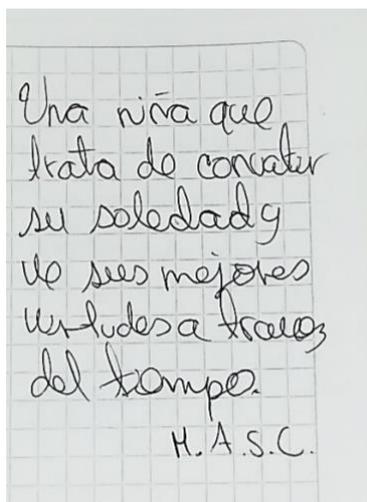
"Aquí vas a encontrar un corto e inesperado resumen de la vida de una estudiante que hubiera deseado no existir" (Minilibro, grado séptimo)



Ilustración 5

Minilibro titulado "El desahogo"

"Qué las personas vean que intento dar lo mejor de mí" Minilibro, grado noveno

**Ilustración 6**

Minilibro titulado "Una niña que trata de combatir su soledad y ve sus mejores virtudes a través del tiempo"

"Este libro trata de esa persona que se siente sola, y que lucha contra sus pensamientos y trata de no solo pensar por esas cosas malas que pasó, sino también por esos pequeños momentos en que fue feliz. Amén" (Minilibro, grado noveno)

Aun así, mientras se establecía una línea en torno al aliviar aquello que frustra y siente nuestro ser, fue habitual reconocer dentro de los escritos, voces que enunciaban afectaciones psicológicas, directamente mencionando palabras como ansiedad, depresión, autolesión, y suicidio, estas puestas desde aquellos sentimientos y emociones que surgen al ser acosados, discriminados o estigmatizados dentro de la escuela. A su vez, se relacionó a esta configuración psicosocial, impresiones desde la baja autoestima, la inseguridad, el miedo,

la tristeza y la vergüenza, alterando de manera explícita la autopercepción del estudiante, y con ello su integral desenvolvimiento a futuro.

¿Te han acosado alguna vez en la escuela?, ¿Qué ha hecho el acoso en ti?

Respuestas: "Me han hecho tener depresión y ha llegado a intentar suicidio :(", "Sí, miedo no tener ganas de ir al colegio y pensar matarse", "A veces hacen sentir que deberíamos ser otra persona, no ser uno mismo y eso se siente mal, a veces eso causa la depresión y ansiedad. Eso no es bueno, eso afecta de muchas cosas físicamente como mentalmente". (Lápices al centro grados octavo y noveno)

A partir de la categoría mismidad, se entrelazan discursos múltiples en las percepciones que conciben de sí mismos los estudiantes, sujetas a márgenes, imaginarios, estigmas e idealizaciones sociales, generando dentro del análisis el interrogante ¿De qué manera se concibe positivamente al otro como diferente, mientras que desde una mirada introspectiva no se es capaz de reconocerse positivamente así mismo?

El Otro, se trata de un contraste frente y ante lo que la mismidad se pone en relación, en tanto espejo de lo propio, lo individual que retorna en su calidad especular, aquello de uno mismo que retorna como reflejo. (Kaminsky, G. 2014, p.32)

En consecuencia, las discusiones que emerge la categoría no deberían estar dirigidas únicamente al área de psicología y orientación escolar, reconocer los sentires de los estudiantes es el primer paso para que estos puedan aprender de manera amena, la responsabilidad de tejer estos encuentros en clase es de todos los agentes educativos que conforman las instituciones, sobre todo, recae en los docentes. La educación especial, concebida desde la descentralización de la discapacidad, cobija este tipo de ejercicios, no se sustenta únicamente el enmarcar dentro de la institución una *inclusión de las PcD (Persona con discapacidad) dentro del aula*, sino equiparar un encuentro en donde todos aquellos que conforman el aula se sientan incluidos o *parte de*.

Mientras que el estudiante no reconozca sus diferencias (tanto físicas como de capacidades) como cualidades del ser en el mundo, será un trabajo arduo pretender que comprenda y reconozca a esos otros que habitan su aula desde una diferencia visualmente demarcada, las personas con discapacidad.

Alteridad: percepciones de ese otro “ajenado”

Al hablar de alteridad es necesario comprender y validar esas otras realidades, formas de ser, estar y habitar el mundo. En contraste con los análisis obtenidos desde la categoría de mismidad, se evidencia una dualidad en las miradas recogidas desde la alteridad del estudiantado; por un lado, se identifica una perpetuación social del concepto de diferencia como sinónimo de exclusión, desigualdad y discriminación al momento de situar este en la comprensión del otro, “los que no encajan en la sociedad son vistos con otros ojos”, “yo no puedo ser del todo yo misma sin que algunos me critiquen o me hagan sentir rara” (Lápices al centro, voces de grado séptimo)

Cuando las diferencias se hacen presentes fuera de la mismidad, esta deja de convertirse en un marcador esencial para el desarrollo de la personalidad, situándose entonces en un elemento de exclusión, discriminación, barrera, prejuicio y estigma que sigue perpetuando la visión del diferencialismo, “los ‘diferentes’, haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados...” (Skliar, C. 2014, p.1). Concibiendo *al diferente* como un sujeto aislado separado del *nosotros*, distanciando del *yo* la diferencia hasta hacerse ajenos a esta.

“Un niño le decía a un compañero llamado (...) le decían señor del campo, campesino, él basuras, hasta que lograron que se fuera del colegio”, “A mí me han hecho bullying diciéndome que soy gorda que tengo dientes grandes, que no sirvo para nada, me han hecho sentir maltrato psicológico y me han hecho sentir como basura y juegan con mis sentimientos” (Lápices al centro, voces de grado sexto)

En consecuencia, se profundiza dentro del análisis qué si bien dentro de las reflexiones, sensaciones y opiniones dadas por los estudiantes en las diferentes actividades elaboradas, se evidencia una consciencia muy amplia frente al daño, las consecuencias y prejuicios emocionales que conlleva en el otro continuar perpetuando este hilo excluyente dentro de las dinámicas relacionales entre pares; es así como, se permanece en el discurso la comprensión por otras formas de habitar, mientras que en la práctica convivencial se sigue señalando al *diferente*, al que no piensa, ve, actúa, aprende o comprende el mundo como *lo hago yo*.

¿Qué miedos e inseguridades pueden surgir a partir del acoso escolar? Respuestas:

“Las consecuencias que trae el acoso en la escuela son miedo, puede ser miedo hablar con alguien, acercarse a alguien, puede tener ansiedad, sienten que todos se pueden burlar de él o ella”, “Puede causar depresión, intentos de suicidio, cambios de humor, traumas, la fobia social, miedo a hablar por miedo a ser juzgados, de puede cortar, tener baja autoestima”, “Afecta su estado mental y su forma de ser o actuar”, “Se pueden poner tan mal, que en esos casos pueden llegar al suicidio autolesionarse”. (Lápices al centro, voces de grado sexto y séptimo)

¿Has sido alguna vez acosador? Respuestas: “sí porque estaba aburrido”, “sí, por rabia me desquité con un niño gordito”, “lo hice por juego, pero mi compañero lo tomó mal”, “Sí lo he hecho por "divertirme" o algo así no sé qué decir”, “sí lo he hecho, de una manera soy consciente, intento cambiarlo porque soy consciente de mis errores”, “sí he sido acosador, pero solamente por tratar de “encajar” y hacerme amigo de ellos” (Lápices al centro, voces de grado sexto y séptimo)

Siguiendo la línea de la dualidad mencionada, se reconoce desde otro lugar a aquellos estudiantes que dentro de sus pensamientos y opiniones no conciben la diferencia como cualidad del ser, si no, por el contrario, imparten nociones de *igualdad* en las cuales pretenden, desde la moralidad, elaborar un discurso espiritual, social y *políticamente correcto*, concibiendo en igual medida la diferencia como un concepto negativo que a toda costa debe ser evitado.

¿Es malo ser diferente? Respuestas: “No, porque todos por dentro somos iguales y Dios nos creó para querernos y amarnos”, “No hay diferencia entre nosotros”, “No porque todos somos iguales”, “No es malo porque todos somos iguales”, “No, porque nadie es diferente, todos somos iguales”, “No, porque todas las personas somos iguales”
(Lápices al centro, voces de grado sexto y séptimo)

Los estudiantes manifiestan dentro de su discurso, que, de manera implícita en su subjetividad, el reconocer que “somos” diferentes e incluirse dentro de esta diferencia, implica una transformación conceptual del sistema, en su impartición a lo largo de la historia,

La descripción que se hace del sujeto diferente jamás coincide con nadie, no hay allí transparencia, sino prejuicio: los diferentes serían los incapaces a capacitar, los incompletos a completar, los carentes a dotar, los salvajes a civilizar, los excluidos a incluir, etc (Skliar, C. 2014, p.3).

Es en este sentido, el encuentro de la categoría mismidad, y en el desarrollo de las diversas actividades en los encuentros con las instituciones, se concibe la importancia de redirigir la inclusión educativa y la educación especial, repensando el rol del educador especial dentro de los contextos escolares; puesto que, las voces de los estudiantes y su compartir dialógico de experiencias resaltan una realidad contextual en la cual no se ha llegado a concebir de una manera significativa el reconocimiento del *yo* en pro a la colectividad, el entendimiento del otro ser que me rodea, que es diferente en la medida en que *yo* soy diferente.

Hay que reconocer que desde el *yo* aquellas acciones, diferenciaciones y formas de ser del otro dictaminan una respuesta negativa en mi subjetividad, es fundamentar los cimientos para una restructuración social dentro de la escuela y la sociedad. La alteridad manteniéndose en dicho discurso como aquello que produce incomodidad, se manifiesta casi inconscientemente en el habitar educativo, aunque se trate de establecer en el desarrollo de las asignaturas éticas y religiosas la comprensión de ese *otro diferente*, los estudiantes aun

conscientes del *deber ser*, de las afectaciones psicológicas y mentales que ocasionan las palabras hirientes, no son capaces de interactuar asertivamente, el *chiste* y la *burla* inmiscuyen las relaciones estudiantiles; pese al trabajo que la educación especial imparta al *incluir* a los estudiantes con o sin discapacidad dentro del aula, sí el ambiente escolar transita en visiones de alteridad que incomodan, repulsan e impiden la comunicación e interacción con el otro desde su personalidad, forma de actuar o como se ve físicamente, va a haber exclusión de por medio.

Otredad: ¿Quién es el otro en el aula?

Los estudiantes de las diferentes instituciones educativas comparten una visión del otro desde el *deber ser*, es decir, sus discursos y puntos de vista conciben al otro en lo que respecta a sus diferencias y su subjetividad como aquello idílico que representa la imagen idónea del ser en comunidad, escritos recogidos como: “Cada persona tiene que respetar la forma de ser de la otra persona” y “Es necesaria la diversidad para que una comunidad sea distinguida...” (Voces, grado noveno), entreven una sociedad educativa utópica, reconociendo a ese otro como sujeto político que enriquece a un colectivo, empero, los escritos recogidos demuestran una dualidad marcada en relación con aquello que se pregunta desde la norma (sujetada al valor idóneo), y aquello que se practica en la vida real con el otro (experiencias dentro del aula). De este modo, pareciese que los estudiantes mantuvieran al otro desde dos connotaciones: *la existencia* (a conveniencia) y *el olvido* (la mayor parte del tiempo).

Concebir al otro como diferente, más allá de percibir estas diferencias entorno a concepciones físicas, mentales y de capacidades, es converger en que existe un otro. La existencia del otro suele pasar desapercibida en las sociedades individualistas, egoístas y antropocéntricas de la contemporaneidad, pareciese que, aunque se transite en comunidad, las miradas hacia la comprensión de *aquel que cohabita el mundo a mi lado* están exiliadas y puestas en el olvido, situando mecanismos de exclusión y barrera hacia aquello que no es propio o difiere con *mi persona*.

Skliar, C, (2002, p.18) retoma en alguna de sus obras el cuento del autor Machado de Assis escrito en 1882, titulado "El Alienista"; recogiendo como en una pequeña ciudad un reconocido doctor funda una institución para *locos* (aquellos que no tenían un espacio para cobijar sus "alucinaciones, desvíos, devaríos"), en la medida en que transcurre el tiempo, cada vez son más los internos dentro de la institución, sin embargo, estos que llegaban no precisamente suponían una locura desde la patología, por el contrario, fueron encontrando habitantes vecinos que *padecían* la más mínima obsesión, una pequeña duda, el error, el ser diferente; tal fue el punto de discriminar dichas manchas insignificantes como *locura*, que esta invadió toda la ciudad, el único habitante que aseguraba no estarlo era el mismo doctor fundador de la institución, Simao Bacamarte, percibió que en realidad la cura no debía estar en la supuesta locura que se argumentaba al inicio, por el contrario, esta debía centrarse en la demasiada cordura, "abundancia de medida, exceso de bondad, el grito irradiante de la virtud); al ir entreviendo su *misión normalizadora*, descubrió con asombro y horror, que aquella cura debía ser exclusiva para él, pues era él, el único habitante que quedaba en la ciudad, quien padecía de perfección en exceso.

Se transita de este modo el cuento de Machado, poniendo en tela de juicio al otro que es olvidado, un olvido puesto en el reconocimiento, en la validación, en el ser de ese otro diferente. Es habitual recoger en los contextos educativos, un discurso sobre la importancia del trabajo en equipo y de ese otro al que es denominado *par* o *compañero*, sin embargo, esa importancia esta puesta en tanto las acciones y pensamientos que cobijan a ese otro puedan *servirme* y equipararme dentro de *las mías*, sosteniendo un reconocimiento inexistente desde aquello que compone al otro y converge con su subjetividad, ligando un olvido permanente hacia ese otro que habita el escenario educativo.

Pesé a lo descrito, la población de estudiantes en su mayoría transitan la dualidad desde un punto medio, en un primer momento reconociendo la existencia de ese otro desde lo *políticamente correcto*, pero, desde las prácticas de la experiencia conciben un olvido y por

ende narrativas desde la discriminación, segregación, exclusión y marginalidad; mientras se responde en la primera pregunta del taller Lápices al centro “No existe la persona normal, tener actitudes o facciones físicas no es malo, es lo que te hace único” (Voces, grado noveno), minutos después se transita en “Por rabia me desquité con un niño gordito” (Voces, grado noveno).

Por otro lado, y asumiendo un discurso diferenciador al relacionado anteriormente, en el entramado de respuestas de los estudiantes de las diferentes IEDs, resaltan en varias ocasiones voces que interponen su mismidad para poder relacionarse con el otro, o, por el contrario, haciendo alusión a la misma narrativa, se relacionan con el otro a través de aquello que se piensa de sí, “Pensar más allá de lo dado, pensar la mismidad desde el otro que está en mi” (Skliar, C. 2002).

¿Has sido alguna vez acosador? Respuestas:

No he insultado a nadie ya que quiero tratar a los demás como quiero que me traten”

“Nunca, ya que no me gustaría que me hicieran lo mismo”

“No, realmente no le veo sentido a hacer algo que va contra mis principios”

“No, yo tengo respeto por todos incluyendo a los que no me caen bien”

“No, porque tengo un trauma con eso y no quiero seguir el ciclo”

“No, porque sé que no me gustaría hacer que ella o él se sienta mal”

(Lápices al centro, grado séptimo)

Las voces descritas interponen su mismidad para poder concebir a ese otro, situando la noción en aquello que no se pretende hacer porque desde una mirada introspectiva se conoce las consecuencias y el impacto en el cuerpo y pensar propio. Es así como, estos sujetos transitan la existencia del otro en relación con la propia, enmarcando una cultura sana de convivencia, en la que se dibuja al otro desde un reflejo de sí, sin que esta conciba *la igualdad* o *al semejante*, por el contrario, situando una comunidad diversificada, tomando como eje las

diferencias y errando el discurso del “deber ser”, si no, contribuyendo el discurso de reconocer, comprender y transitar las diferentes formas de ser y estar en el mundo.

El campo de acción de la educación especial sutilmente ha rodeado los lugares de la sensibilización, recogiendo talleres y actividades desde el ponerse en los zapatos de *ese otro diferente*, sin embargo, su tarea sensibilizadora en vez de contraponer los discursos de exclusión, los enfatiza, desde el pesar y la porno miseria; sí la educación especial se enfocara dentro de las instituciones educativas en recoger las voces desde el presaber de los mismos estudiantes, entrevería las potencialidades de transformación, no desde el discurso asistencialista del cobijar al otro por ser diferente, sino, el discurso que abarca la noción de no impartir aquello que disgustaría en el propio ser.

Discapacidad

Porque eso mismo que está allá, ya no es eso, es otra cosa, siempre es otra cosa: es tu anormalidad, es la anormalidad de los otros.

Si fuera eso, sólo eso: apenas una mano ¿y qué? Nada de ojos ¿y qué? Pies destrozados ¿y qué? Espalda arqueada ¿y qué? Oídos quietos ¿y qué? Cuerpo desatento ¿y qué? Pero eso no es sólo eso. Parece que nunca pudo serlo. Es como si los cuerpos no pudieran ser jamás apenas cuerpos y en vez de multiplicarse y diferir se alejarán, se apartarán, se rechazarán, se odiarán, se olvidarán, se distinguieran. Porque eso, eso ya no puede ser eso. Nunca parece poder serlo. (Skliar, C. 2006. P.191)

Las miradas que los estudiantes conciben frente a la persona con discapacidad sustentan contraposiciones y debates profundos que anteponen la discapacidad por encima del ser, cobijando miradas desde la segregación, la marginalidad, marcos de anormalidad, enfoques sacro-mágicos, exclusión, posiciones asistencialistas, cobijando incluso percepciones frente al pesar. Dentro de los escritos de los estudiantes de las diferentes IEDs se encontraron dos posiciones enfrentadas, cada una de estas con sub-agrupaciones que disponen diferentes formas de percibir al otro; estas se redireccionan de la siguiente manera, la primera desde

aquellas voces que recogen visiones segregadoras y de marginalidad que desconocen y rechazan al otro con discapacidad, por el contrario, la segunda, cobija puntos de vista en acercamientos hacia el enfoque social de la discapacidad, y con ello transformaciones de una cultura que desde lugares socio históricos que ha venido transitando en la exclusión.

Las voces recogidas y por las cuales se dispondrá la distinción frente a la reproducción desigual histórica o la transformación hacia una cultura inclusiva están cobijadas alrededor de unas creencias culturales y sociales específicas, situando desde este lugar a Manjarrés, D. (2014) quien aborda a la autora Patricia Brogna desde su obra “Visiones y Revisiones De La Discapacidad”, en función de correlacionar los relatos de crianza con cuatro de las visiones sobre la discapacidad:

La visión caritativo – represiva, bajo cual la discapacidad queda significada por tres elementos esenciales: la caridad, el castigo y el milagro, y, por tanto, las personas con discapacidad dan a la sociedad la posibilidad de su salvación, de su redención, de ser buenos cristianos. Por su parte, la visión médico- reparadora, ve la discapacidad como una enfermedad o problema de salud que se puede curar o reparar, de ahí que bajo esta se generen prácticas que conducen a la cura o reparación. Esta visión basa su huella identitaria en el diagnóstico haciendo la distinción de la discapacidad desde lo patológico y la enfermedad. Desde la visión normalizadora-asistencialista, lo normal, anormal y la normalidad son elementos centrales en los esquemas que dominan las prácticas; está centrada en el hombre promedio, relacionándose con una norma, con un promedio que impone lo que debería ser. Finalmente encontramos la visión social, desde la cual se concibe la discapacidad como una construcción social, el eje de atención se centra no en la persona con discapacidad sino en las circunstancias del entorno político, social y económico; la discapacidad se define de manera situacional, relacional e interactiva con los factores ambientales, actitudinales y culturales.

Las visiones caritativo-represiva, médico-reparadora, normalizadora-asistencialista y social convergen en cada uno de los escritos recogidos en los diferentes talleres ejercidos en las IEDs del municipio de Sopó, es así como se plantean seis lugares de encuentro, dictaminados a continuación:

Origen de la discapacidad

Frente a las visiones que se tienen sobre la discapacidad, gran parte de la población estudiantil fijaron su relevancia en el origen de esta, concibiendo desde la escritura frases como “nacen con esto”, “les sucede en un accidente”, “puede ser hereditario” y “puede ser generado genéticamente” (Voces, grado séptimo); la importancia de estas posiciones, no radican en la existencia de la discapacidad, sino, la vitalidad de traerlas a colación transita en que cada una de las voces mencionadas reafirmaban o negaban la discapacidad como enfermedad, situándose así de la siguiente manera:

“No sé, porque hay personas que nacen con esto y otras que les sucede en un accidente”

“Sinceramente creo que no es una enfermedad, ya que muchas de estas discapacidades, pueden ser generadas por accidente o genéticamente”

“Sí, porque nacen así o podría ser por un accidente”

“No, puede ser hereditario”

(Voces grado séptimo)

Desde este lugar, los estudiantes cobijan una posición desigual en la que la discapacidad trasciende o no a la enfermedad, generando interrogantes sobre ¿Cuál es la percepción de enfermedad que encaminan los estudiantes desde sus discursos? ¿Por qué la discapacidad adquirida se desliga de la segregación social? ¿Por qué la discapacidad congénita adquiere mayor carga social?

Concepciones del ser con discapacidad

Históricamente, la discapacidad ha sido sinónimo de anormalidad, exclusión y discriminación, contextualmente las sociedades han perpetuado dinámicas de barrera y segregación en el otro que es diferente, sobre todo, cuando el otro habla, mira y comprende el mundo de manera diferente. Los estudiantes de las IEDs del municipio de Sopó perciben al otro con discapacidad de manera ajena, entreviendo en sus relatos palabras como *ellos, esos, los*, desdibujando la posibilidad de adentrar sus propios cuerpos en el cohabitar con el otro con discapacidad.

Trazando la línea de la marginalidad y aquello que altera las dinámicas y percepciones propias del mundo; se sitúan discursos que reproducen y recalcan al ser con discapacidad en los marcos de la incapacidad, la falta y la carencia de, ejemplo de esto son las voces descritas a continuación:

“no tiene capacidad de hacer sus cosas”

“no se le (completo), no se desarrolló completamente y no es normal”

“le dificulta cosas comunes que normalmente una persona puede hacer”

“es bastante malo, pero es algo inevitable. Pero hay gente que los ayuda”

“por falta de alguna parte física o mental”

“muchos que lo padecen”

“puede ser malo y sobre todo para el que le falta una pierna o brazo”

“una discapacidad es como un problema”

“me siento mal por los que tienen discapacidad y a veces no pueden hacer nada”

“una persona ciega que sufre de síndrome de Down”

“no tiene todas las capacidades que podría tener otro ser humano”

“la persona no cuenta con su mente y cuerpo al 100%”

“ella/él tiene algo que no lo deja desarrollar como normalmente sería”

“nacieron con diferentes problemas”

(Voces, grados séptimo, octavo y noveno)

Los estudiantes comprenden la discapacidad como sinónimo de anormalidad, problema, incapacidad, falta de y disposición en el pesar; los procesos de inclusión educativa ni siquiera desde su mirada sensibilizadora han trastocado los discursos de los estudiantes, mientras su accionar ha estado puesto en el cumplir desde las normativas la permanencia del estudiante con discapacidad dentro del aula. Sin embargo, no se han situado lugares de reconocimiento sobre aquellas concepciones que mantienen los pares sobre *ese otro* que se enmarca como *diferente*.

Es posible, que los discursos segregadores que mantiene la población estudiantil estén puestos desde las apropiaciones contextuales familiares y sociales que radica habitar un municipio en un país centralizado en la capital. Las voces permeadas generan preocupación, sobre todo aquellas que están en los grados octavo y noveno, cercanos a salir del sistema educativo, egresando a una realidad laboral en la que entreveran al otro con discapacidad desde la carencia y la incapacidad reproduciendo márgenes de exclusión y discriminación en la sociedad.

Concepciones espirituales

Dentro de las voces recogidas por parte de las IEDs, se encuentran estudiantes que aunque representan una minoría, remiten al ser con discapacidad desde sus cosmovisiones espirituales para dar claridad a las respuestas, abriendo paso a una moralidad que antepone la discapacidad como propósito divino, recogándose de este modo dentro de los escritos de los estudiantes concepciones del ser con discapacidad desde las apropiaciones espirituales, poniendo en tela de juicio lugares como, ¿La discapacidad es una enfermedad? Respuesta: “Sí, y no a la vez, porque yo creo que Dios nos creó con un propósito” (Voces séptimo).

Superando la discapacidad

En controversia a las visiones recogidas anteriormente, que suponen al sujeto con discapacidad en la imposibilidad, existen otras formas en las que transita la persona con

discapacidad para el alumnado en el municipio de Sopó, trasladando los discursos hacia la *superación de la discapacidad*, situando escenarios como “salir adelante”, “podemos solucionarlo”, “pero con esfuerzo puede superar todo lo que te propongas”, “La discapacidad no es una enfermedad es como una muestra de valor”, “Mientras la persona pueda sobrellevar esto y sobrevivir con esto” (Voces de los grados séptimo, octavo y noveno).

Esta visión de la discapacidad, aunque no encamina lugares que imposibiliten o mantengan al sujeto en la incapacidad, suponen la connotación discapacidad como un *reto de vida* desdibujando la diferencia como forma de ser y estar en el mundo, si no, contribuyendo a un obstáculo que debe ser eliminado, omitido, superado.

Discapacidad como barrera

Los estudiantes que se cobijan bajo esta mirada sitúan la discapacidad (su connotación), desde aquello que equipara el cuerpo del otro en relación con una barrera que *impide el desarrollo óptimo e integral* dentro de la cotidianidad.

“las discapacidades son obstáculos que nos pone la vida”

“hay impedimentos para ellos y barreras en la vida diaria”

“solo es como un obstáculo”

“hay cosas que no pueden hacer otras personas”

“una discapacidad los va a inspirar para conseguir sus sueños”

(Voces de los grados séptimo, octavo y noveno)

Esta connotación reproduce en el habituar una posición negativa frente a la palabra discapacidad, transitando en el estigma, el prejuicio y trayendo a colación el termino *discapacitado*, que por sus adentramientos históricos recogía al ser desde la barrera, el obstáculo, el impedimento, obviando el hecho de que coexistía una persona dentro.

Acercamientos al enfoque social

Finalmente, frente a las diferentes visiones que mantienen los estudiantes de las IEDs del municipio, habita de manera recurrente un discurso que concibe la discapacidad en

acercamientos al enfoque social. Desde este lugar se vislumbra como las miradas que envuelven la discapacidad han sido transformadas a lo largo de los años, así mismo, se posicionan a los estudiantes como agentes transformadores para sus contextos cercanos y la sociedad actual.

“es como una forma diferente de vivir”

“las discapacidades son normal en un ser humano”

“no impide aprender”

“No es una enfermedad porque las mismas personas pueden trabajar, jugar, aprender y pueden gozar de una vida saludable”

“La discapacidad no es una enfermedad, los discapacitados somos los que no sabemos cómo intervenir/ayudar.”

“tiene las mismas capacidades que alguien que no tiene discapacidad”

“hay barreras que no le permiten hacer las mismas cosas que otras personas”

“hay personas con discapacidad que pueden hacer unas cosas y las hacen a su manera”

“una persona con discapacidad puede trabajar, jugar, vivir la vida”

(Voces de los grados séptimo, octavo y noveno)

Las voces suscitadas convergen en el lugar en que reconocen a ese otro con discapacidad como uno más, entreviendo las barreras por fuera de la discapacidad y cobijando a la persona desde un lugar político, de derechos y capacidades, desdibujando los imaginarios sociales, los estigmas, los prejuicios y etiquetas que abordan la discapacidad en la cotidianidad.

Los cimientos de los procesos de inclusión educativa en la escuela deberían arraigarse a las voces transformadoras de los estudiantes, situándolos como agentes de cambio y potenciadores de comunidad. Los anteriores escritos, ligados al enfoque social comprenden estudiantes que a la hora de egresar posibilitarán espacios de inclusión en sus contextos

laborales, sociales, familiares; se debe apostar por entrever la inclusión educativa más allá de la discapacidad, mientras el niño reconozca las diferencias de su compañero como cualidades y posibilidades de su coexistir, entreverá a cualquier otro que sea diferente como una posibilidad de cohabitar en el mundo.

Inclusión

Dentro de las IEDs del municipio se evidencia una concepción común frente a las prácticas de inclusión educativa, donde esta se reduce únicamente al trabajo directo con los estudiantes con discapacidad que habita la escuela, se visibiliza una mirada meramente normativa que se *cumple* desde una directriz, que, desde la política, obliga al maestro a flexibilizar sus prácticas y atender *la diferencia* (asumida únicamente a la población con discapacidad) dentro de su praxis pedagógica; sin embargo, concebir la inclusión educativa como una norma a la cual se le debe dar cumplimiento, asumirla como un estatuto alejado de la ética del rol docente, únicamente perpetúa, como resalta Delgado, E. (2017), una reproducción de aquellas prácticas educativas colonialistas que durante la historia han ignorado esas otras formas de ser y estar en el mundo.

“Al llegar al salón de clase para dar inicio a la intervención con el grado séptimo, la docente en formación evidencio que el curso estaba en clase de matemáticas, sin embargo, la estudiante (...) no estaba dentro del aula, si no que, se encontraba en el pasillo mirando hacia el patio desde el balcón. La practicante ingreso al aula y procedió a explicarle al profesor presente que durante una hora estaría con el curso realizando una actividad como estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional, este accedió a dar el espacio y dio cierre a su explicación de área, una vez esto sucedió, la docente en formación le pido a la estudiante (...) que ingresara al salón y sacara una hoja como el resto de sus compañeros, al dar la indicación la alumna en cuestión hizo caso omiso a lo cual el maestro de área respondió “déjela, ella no te sirve, aquí lo que hacemos es que la

ponemos a colorear o dejamos que salga del salón para que no distraiga a los demás”, al escuchar esto, la practicante nuevamente le dio la instrucción a su estudiante y esta vez ella se dirigió a su puesto a sacar la hoja que se le había pedido, mientras esta acción era observada, el docente de matemáticas hizo la pregunta “¿de qué es la actividad?”, a lo cual la docente en formación respondió “de inclusión educativa, soy estudiante de la Lic. en Educación Especial”, seguido y en un tono burlesco el maestro afirmó, “ah, entonces sí te sirve”, dejando el salón. Cabe resaltar que la estudiante (...) es una persona con síndrome de Down.” (Extracto de diario de campo, 2022)

Sin duda, estas prácticas evidenciadas permiten analizar como el docente desde su actuar constituye en la reproducción de una visión segregadora frente a la discapacidad, desde estigmas sociales excluyentes, en márgenes de *anormalidad*, haciendo esa diferenciación entre el alumno que, *sí sirve y el que no*, el que debe ser ignorado puesto que no aprende, se ve o actúa como los demás, “los alumnos con necesidades educativas especiales son ‘productos artificiales del currículo tradicional’, adornos que la escuela asume para sentirse ética.” (Casanova, A, s.f, p. 20).

La inclusión educativa, se concibe entonces desde una mirada asistencialista y normativa, el discurso de inclusión que se imparte en las IEDs del municipio realmente desconoce la diferencia como cualidad del ser, como característica de todo el alumnado y basa sus prácticas inclusivas en tener dentro del aula estudiantes con discapacidad, sin embargo, aunque se reconoce desde lo político, no se evidencian verdaderas transformaciones en los procesos hegemónicos de aprendizaje, se siguen convirtiendo las diferencias en desigualdades, se sigue constituyendo la inclusión como practica exclusiva para la discapacidad, desconociendo esas otras subjetividades, capacidades, formas de ser y aprender que habitan las aulas.

¿Los profesores fomentan el acoso y la desigualdad? Respuestas: “El profesor de educación física a veces nos dice que tenemos un retraso”, “En algunos casos puede llegar a suceder, que los profesores discriminen a algunos estudiantes”, “A veces los

profesores pueden llegar a influenciar a los niños a sentirse mal por no saber su materia”, “¿Los profesores son malos? Profesor de edu. Física”, “Algunos profes lo hacen, ya que ese niño tal vez no entienda mucho lo que hacemos y afecte en el trabajo”, “En algunos casos sí, porque hay profesores que te tratan mal en forma de burla”, “Algunos, porque nos clasifican en buenos o malos”, “A veces los profesores en vez de apoyar a los estudiantes que no entienden solo los dividen y les dejan perder la materia”, “En algunos casos pasa por situaciones como las malas notas o porque no saben hacer alguna cosa” (Actividad lápices al centro, voces de grado séptimo)

Las experiencias y sentires expresados por los estudiantes permiten ampliar la discusión frente a otros puntos de análisis importantes, basados en el reconocimiento de la diferencia como característica fundamental del ser en los procesos de aprendizaje; nuevamente se evidencia, esta vez desde las voces de los estudiantes, como los procesos de inclusión educativa y *reconocimiento del otro*, solo miran a ese *otro* que históricamente se ha segregado desde la concepción de *diferente*, ignorando las capacidades individuales, reproduciendo un proceso de enseñanza/ aprendizaje desde la hegemonización de los procesos, encasillando al alumnado en *buenos* o *malos*, llevando la misma didáctica a estudiantes completamente diferentes, pretendiendo desde el rol docente que todos aprendan igual y en la misma medida, contribuyendo al desconocimiento del pilar fundamental de la escuela, los estudiantes.

Si no existe una educación de calidad para todos, no es posible hablar de equidad social, pues este es el primer pilar para acceder en igualdad de oportunidades al propio desarrollo personal, al mundo del trabajo y a la participación social con carácter general. (Casanova, A, s.f, p.17)

Es la escuela, en igual medida, reproductora o transformadora social, desde la educación especial, es importante entonces empezar a tejer diálogos en torno a como se conciben en la realidad educativa los procesos de inclusión, llevando estos más allá de lo normativo, más allá de las capacitaciones docentes en torno a la política pública, es fundamental potencializar la ética

profesional, llevar el dialogo de saberes al entendimiento de aquella responsabilidad social que como profesores se tiene en la vida de los estudiantes, en su futuro, autoconcepto y subjetividad, como plantea Casanova, A. s.f, el docente, para una verdadera inclusión educativa desde la significación y no desde la obligación o lo *políticamente correcto*, debe ejercer su labor desde la integridad, responsabilidad y objetividad, debe plantear las oportunidades necesarias para que todos puedan aprender, ejerciendo el derecho a la educación en igualdad de condiciones a toda la población.

Capítulo VIII.

Visibilización de la educación especial: rol y miradas frente al campo

Dentro del municipio de Sopó Cundinamarca, se ha visibilizado la educación especial únicamente desde los procesos de *inclusión*, procesos que conciben la diferencia como sinónimo de desigualdad, encasillada a las personas con discapacidad que habitan las instituciones del contexto, por ende, al implementar el proyecto investigativo *Habitando en comunidad: construyendo la escuela desde la diferencia*, las instituciones educativas se vieron enfrentadas a una nueva mirada, que, ante un discurso que segrega la educación especial, la inclusión y la diferencia como algo ajeno a un todos y predeterminado a *otro incapaz*, visibiliza la educación especial como un campo histórico y social desde el cual se legitima la resistencia y el cuestionamiento pedagógico ante una escuela que históricamente ha buscado la hegemonía de ser.

En consecuencia, el presente proyecto permite resignificar el rol del educador especial y su campo de formación, planteando praxis diferenciadoras que lejos de buscar una sensibilización forzada y poco interiorizada, permite constituirnos desde nuestro quehacer docente como sujetos mediadores de experiencias significativas, que desde la vida misma y la cooperación contribuyan a la consolidación de una verdadera inclusión, desde la cual la escuela reconozca al sujeto, permeado por una subjetividad contextual, social, cultural, política y espiritual, a la vez que comprende la diferencia como cualidad de todo ser.

De esta manera, la inclusión se aleja de lo únicamente normativo, y comprende de maneras mucho más amplias la educación especial como resistencia transformadora, innovadora, pedagógica y cambiante.

Capítulo IX.

Encuentros de reflexión y proyecciones: conclusiones

Tras el análisis, podemos interpretar que el desarrollo e implementación del proyecto investigativo *Habitando en Comunidad: construyendo la escuela desde la diferencia*, dentro de las IEDs del municipio de Sopó, ha permitido consolidar desde la voz de los niños, niñas y jóvenes una estrategia pedagógica basada en la cooperación y significación, la cual posibilitó comprender desde una perspectiva diferenciadora las formas en que se concibe la inclusión educativa y cómo se lleva a cabo dicha praxis pedagógica, posibilitándose un ejercicio en el que se repiensa el rol del educador especial, desde el reconocimiento de la diferencia como característica del ser en su totalidad.

En un contexto que comprende dentro de su subjetividad características de la nueva ruralidad se identifica dentro de los procesos de inclusión educativa, un desconocimiento frente a estas otras miradas de desarrollar inclusión, pues la poca formación y atención que ofrece el estado a las instituciones rurales dificulta que se realicen de manera significativa procesos y apuestas más allá de la normativa o lo políticamente correcto; así mismo, para el municipio en su totalidad existe una única educadora especial, quien realiza el trabajo pedagógico en las cuatro IEDs del municipio para docentes, directivas y estudiantes en sus diferentes sedes. Pese al arduo trabajo, y por la cantidad de estudiantes e instituciones, la educadora especial del municipio no logra dar respuesta a la mayoría de problemáticas tanto generales como específicas encontradas en cada una de las instituciones, pues el trabajo es abismal y significativo para ser realizado por una sola profesional, evidenciando una vez más, la desigualdad estatal en comparación a los contextos urbanos y como esta influye en la inclusión educativa.

Desde los primeros espacios de dialogo crítico/reflexivos realizados de manera virtual con los estudiantes partícipes de las diferentes IEDs mediante plataformas como Google Meet, se evidenciaron sujetos con aportaciones y opiniones importantes, que, desde sus cortas

experiencias y sentires dentro del aula, resaltaban la necesidad de transformar las practicas segregadoras, excluyentes y estigmatizantes percibidas en su escuela; estudiantes que en la interacción hicieron evidente la importancia de ser reconocidos dentro del aula como seres de diferencia, niños, niñas, adolescentes y jóvenes empoderados en su discurso, pero subestimados en su actuar, permeados por un sistema educativo que pone el *poder* de las discusiones importantes en manos del adulto/docente, haciendo al alumnado indiferente ante la capacidad de transformación que tienen desde su actuar en comunidad.

Esta imposición de la *norma* dentro de los procesos de inclusión educativa conlleva dentro de las IEDs del municipio un ejercicio de reproducción de desigualdad, pues el docente, desde su rol de autoridad, tiene gran relevancia en las subjetividades, perspectivas y concepciones que tiene el estudiante. Inmersas en las IEDs de Sopó, se evidencian dos grandes necesidades que contribuyen a la reproducción de un sistema estigmatizador; en primer lugar, se concibe la inclusión educativa como proceso meramente normativo, que dentro de las acciones prácticas no tiene una verdadera significación ética y se encuentra encasillada al *entendimiento* y atención *obligatoria* de la diferencia; en segundo lugar, se concibe los términos que evocan la diferencia y los procesos de inclusión educativa como sinónimos de discapacidad, desconociendo al resto del alumnado que habita el escenario educativo como ser único en su subjetividad, produciendo, de esta manera, segregación y etiquetas dentro del aula, perpetuando en los estudiantes la concepción de discapacidad como personas incapaces, *diferentes*, debido a que nunca se les ha permitido concebirse a sí mismos dentro de la connotación de diferencia.

Estas dos grandes categorías mencionadas, se reforzaron en los resultados obtenidos a partir de la implementación y análisis del índice de inclusión, en el cual, la dimensión con menor puntaje fue aquella que indagaba frente a la “percepción compañeros de aula”, mostrando resultados desde 3,0. De esta manera, se construye la estrategia implementada en la investigación, desde la necesidad de posibilitar una formación significativa, que desde el

aprendizaje cooperativo permitiera a los estudiantes constituirse como sujetos pilares de transformación, en pro de la comprensión de la otredad y alteridad como conceptos que abarcan al ser en totalidad, permitiendo al alumno comprenderse dentro de un nosotros y por supuesto, aventurarse a sí mismo dentro de la diferencia.

La estrategia de aprendizaje cooperativo dio una abertura a las necesidades identificadas inicialmente, puesto que, desde el análisis realizado al material entregado por los estudiantes en cada una de las sesiones, se hicieron aún más claras cuales eran las concepciones frente a la discapacidad y la diferencia que se han reproducido en el alumnado desde aquellas prácticas evidenciadas en sus propias instituciones; por un lado, se percibe una mirada *positiva* de la diferencia cuando esta se enmarca al hablar de sí mismo (mismidad), mientras que, por otra parte, se abarca una mirada de exclusión al hablar de la diferencia enmarcada en el *otro* (otredad / alteridad) , pues, dentro de las practicas inclusivas que fomentan las IEDs se ha segregado este término como distinción negativa, dirigida a encasillar en ella únicamente a quienes *no pueden*, aquellos que no encajan, aquellos que no se ven o no aprenden como lo hacen los demás.

De este modo, y en contraste con lo equiparado desde el índice y las intervenciones pedagógicas surgen interrogantes como: ¿Por qué existe la necesidad de ser políticamente correctos a la hora de responder dentro del aula? ¿Las respuestas de los estudiantes fueron sinceras, u obedecían presiones sociales por los pares?, Los estudiantes sí conciben la diferencia como cualidad positiva, entonces, ¿por qué socialmente habitan prácticas que influncian y fomentan la estigmatización?, ¿Si los alumnos son conscientes desde su sentir que el excluir, segregar y burlar al otro por su diferencia tiene graves repercusiones negativas en ese otro, porque lo siguen haciendo?

Las respuestas que puedan ejecutarse a partir de los anteriores interrogantes demarcan una cultura alrededor de la inclusión educativa carente de ética y significación, pues se observaron dentro de la investigación procesos de inclusión que se entienden como una

obligación política, que siguen desconociendo la necesidad de transformar aquellas prácticas pedagógicas que pretenden una hegemonía y perpetúan el desconocimiento del alumnado en su totalidad como un sujeto permeado por diversas subjetividades.

Desde la educación especial, es primordial analizar y repensar como se concibe y practica la inclusión educativa dentro de las instituciones; el presente proyecto pedagógico permitió visibilizar desde el dialogo con los estudiantes y sus análisis, aquellas categorías emergentes primordiales que desde el aprendizaje cooperativo evidencian una escuela perpetuadora de exclusión, que invisibiliza la diversidad existente en el aula y reproduce en el alumnado concepciones estigmatizadoras en torno a la discapacidad y diferencia, enmarcándose de esta manera juicios, disgustos, inequidades y discriminaciones hacia quien hace visible esas diferencias, perpetuando a su vez, esa necesidad de encajar dentro de lo *normal* en torno a su corporalidad o sentidos actitudinales para no ser parte de esos *otros diferentes*.

Pensar en estrategias desde el aprendizaje cooperativo, posibilita dar un sentido significativo a la inclusión educativa, pues este, más allá de las jornadas de sensibilización que *enseñan lo socialmente correcto*, permite que el alumno por sí mismo evidencie dentro de la práctica y la experiencia la diferencia como cualidad del ser, concibiéndose a sí mismo dentro de este término y valorando al otro por su diferencia a la vez que reconoce sus capacidades; en la cooperación el alumnado guía sus procesos de aprendizaje, se enfrenta a conflictos a los que debe dar solución con un grupo de trabajo, lo cual le permite reconocer, de manera natural y significativa la mismidad, la otredad y la alteridad como conceptos que constituyen al ser en totalidad.

Es así como, la experiencia vivida desde la implementación del presente proyecto pedagógico de investigación en las IEDs del municipio deja grandes reflexiones en torno a concebir otras miradas y practicas inclusivas que engloben a toda la comunidad estudiantil, permitiendo desde el aprendizaje cooperativo consolidar una significación desde el

entendimiento al estudiantado como pilar transformador de la escuela dentro de los procesos de inclusión educativa.

En función de culminar el proceso investigativo, se describe al lector el recorrido académico que ejerció el presente proyecto, siendo reconocido dentro de la Tercera Convención internacional de Educación Inclusiva (CIEI) organizada por la Universidad del Atlántico (UA) en Barranquilla, adquiriendo un premio en la categoría al *Mejor Poster Científico* (Apéndice H). Al mismo tiempo, el proyecto *Habitando en comunidad: construyendo la escuela desde la diferencia*, fue presentado a modo de ponencia en el Tercer Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas organizado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en Tunja (Apéndice I).

A su vez, dentro de los márgenes institucionales del municipio de Sopó Cundinamarca, el presente proceso investigativo fue expuesto en dos escenarios, el conversatorio de inclusión educativa, organizado por la Unidad de Atención Integral municipal (UAI), en la Semana de la discapacidad (Apéndice J), y, finalmente, se realizó una socialización de las apuestas implementadas en el programa radial “Un café con” de Sopó FM 95.6, con el fin de que la comunidad sopoña conociera y se acercara a las diferentes estrategias e implementaciones pedagógicas que se abarcaron durante los dos años en las diferentes IEDs del municipio (Apéndice K).

Como hemos podido comprobar, el municipio de Sopó ha tomado diversos caminos para reconocer la inclusión educativa dentro de las IEDs, con el presente proyecto se mencionan algunos puntos de reflexión que esperan contribuir al mejoramiento de los procesos educativos, sin embargo, los retos con mayor apremiante son los que buscan descentralizar el rol del educador especial en el municipio; el presente documento no configuró un escenario autoritario que dictaminara un *deber ser*, sino más bien, un dialogo con las instituciones, directivas, docentes y estudiantes, sobre aquellos procesos que encasillan la inclusión, la diferencia y la diversidad únicamente a aquel estudiante que presenta el marcador diferencial,

la etiqueta, el diagnóstico, su discapacidad. Desde este lugar, se apuesta al fortalecimiento de una cultura inclusiva, desde aquellas voces reivindicatorias que demarcan transformación y tejen hilos hacia la comprensión de un habitar en comunidad, construyendo la escuela desde la diferencia.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK.
- Alcaldía Municipal De Sopó. (2019). Análisis de Situación de Salud en el Municipio de Sopó con el Modelo de los Determinantes Sociales de Salud. Recuperado de:
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/Forms/DispForm.aspx?ID=2098>
- Alcaldía Municipal De Sopó. (2020). Plan de desarrollo 2020 - 2023 1. Recuperado de:
<http://www.sopocundinamarca.gov.co/Transparencia/PlandeDesarrolloMunicipal20202023/DiagnosticoPlandeDesarrollo2020-2023.pdf>
- Alcaldía Municipal de Sopó. (s,f). Secretaria de salud- Programas. Obtenido de Sopo-es nuestro tiempo. Recuperado de:
<https://www.sopocundinamarca.gov.co/NuestraAlcaldia/Paginas/Secretar%C3%ADa-de-Salud.aspx>
- Arrazola, B., Solanilla, E. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado. Un estudio etnográfico. Revista de educación de la universidad de Málaga
- Borzi, S. Sánchez, M. Talou, C. (2010). La inclusión educativa y los derechos humanos: Investigando los dichos infantiles. Universidad Nacional de la Plata
- Brogna, P. (2009). Visiones y Revisiones de la Discapacidad. México: Fondo de Cultura Económica
- Casanova, A. Garza, R. Ramos, E. Sarrionandia, G. (s.f). Los márgenes de la inclusión. Instituto Michoacano de ciencias de la educación José María Morelos
- Delgado, E. (2017). Interculturalidad y discapacidad. Folios de humanidades y pedagogía.
- Datos Colombia. Institución Educativa Departamental La Violeta. Recuperado de:
<https://datoscolombia.com/escuelas-colegios/69440/institucion-educativa-dptal-la-violeta>

David W, Johnson. Roger T, Johnson Y Edythe J, Holubec. 1999. El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós, Buenos Aires Argentina.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2021) ¿Cuántos somos?

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2018) Censo Nacional de Población y Vivienda 2018

Gavilán, P. (s.f). El trabajo cooperativo: una alternativa eficaz para atender a la diversidad. ÍES

Luis de Lucena. Guadalajara. Recuperado de:

https://www.altascapacidades.net/instiinternacional/instiinternacional/PDF/el_trabajo_cooperativo.pdf

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa "voz y quebranto". Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación

Educaixa TV. (2017, 30 de octubre). David Johnson: ¿En qué consiste el aprendizaje cooperativo? [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=GqcXyys1aEM&t=5285s>

Elliot, J. (2000). La investigación – acción en educación. Ediciones Morata, S.L. Recuperado de: <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Estrada, Y. (2000). El trabajo cooperativo como una estrategia para el aprendizaje significativo en alumnos de 5° de educación primaria. Universidad Nacional Autónoma de México

ID CEIS. (2016). Paz, educación y progreso. Recuperado de: <https://iedceis.wixsite.com/2016>

IED Rafael Pombo. Horizonte institucional. Recuperado de: <https://www.iedrafaelpombo.edu.co/horizonte-institucional/>

Institución Educativa Departamental Pablo VI – Sopo. Sobre el colegio. Recuperado de: <https://weboficialpablovi.wixsite.com/misitio>

Johnson, D. Johnson, R. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós SAICF.

Buenos Aires: Argentina. Recuperado de: Johnson, D. Johnson, R. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires: Argentina. Recuperado de:

<https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15->

[JOHNSON%20EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf](#)

Kaminsky, G. (2014). Entre la mismidad y la otredad La representación del prójimo y el anonadamiento del semejante. *Revista Debate público. Reflexión de trabajo social*, 7(32).

Kay Cristóbal. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad. *Revista Mexicana de sociología*. Ciudad de México.

Larrosa, J. (sf). Conferencia: la experiencia y sus lenguajes. Dpto de teoría e historia de la educación. Universidad de Barcelona

Llambí Luis, Pérez Edelmira. (2007). Nuevas realidades y viejos campesinos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos de desarrollo rural. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Luis, D. (2020). Pedagogías alternativas: Experiencias educativas de Rudolf Steiner y Alexander Sutherland Neil. Facultad de educación. Universidad de La Laguna: España. Recuperado de:

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/20821/Pedagogias%20alternativas%20Experiencias%20educativas%20de%20Rudolf%20Steiner%20y%20Alexander%20Sutherland%20Neil.pdf?sequence=1>

Manzano, P. (2010). El cambio educativo desde la investigación acción. Recuperado de: http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/AREADETITULACION/document/INVESTIGACION_ACCION/4.-Investigacion_Accion2.pdf

Martínez de Correa, H. (2004). La psicología educativa aplicada en el salón de clases. El aprendizaje basado en problemas. P.D. Gustavo (Ed.), *Enfoques Pedagógicos y didácticas contemporáneas*. (141 - 180)

Martínez, P. (2004). Una nueva estrategia para aprender y enseñar: el aprendizaje cooperativo. Universidad Nacional Autónoma de México

Meirieu, P. (2006). Carta a un joven profesor, por qué enseñar hoy. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.I

Munévar, D. (2008). Articulaciones educativas para la inclusión de la diversidad. Revista

colombiana de educación, N°54. Universidad pedagógica Nacional

Municipios de Colombia. (2021). Sopó en la región de Cundinamarca - Municipio y alcaldía de

Colombia - alcaldía Colombia - Información alcaldía, ciudades y pueblos de Colombia.

Naciones Unidas. (2020). Informe de políticas: la educación durante la COVID – 19 y después

de ella. Recuperado de:

https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Pérez, M. (s.f). Alteridad desde el pensamiento de Carlos Skliar. Licenciado en pedagogía:

Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de:

http://rilzea.cialc.unam.mx:8080/jspui/bitstream/CIALC_UNAM/CL19/1/AL_EA_11.pdf

Rodríguez, S. García, N. Domingo, M. Martínez, M. Picazo, M. Castro, I. Bernal, S. (2011).

Investigación acción. Recuperado de: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA_Madrid.pdf

RREI Latinoamérica. (2018, noviembre 21). Campaña Empecemos en la Escuela (con audio

descripción). [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WgLIWC7RXas>

Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la

diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Skliar, C. (2006). Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad. En Duzzel &

Gutiérrez (Ed.). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (189-198).

Manantial.

Soto Céspedes, Juan-Carlos. (2018). Índice de inclusión en una Institución Educativa de la

ciudad de Cúcuta. *Revistas Signos Fónicos*.2018: 4(1).54-92

Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la

búsqueda de significados. PAIDOS. Barcelona

Universidad de Pamplona. (2014). Problemas Rurales Colombianos. Universidad de Pamplona, facultad de estudios a distancia

Vargas, P. (2016, enero-junio). Una educación desde la otredad. Rev. Cient. Gen. José María Córdova 14(17), 205-228

Vergara, G y Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. Universidad del Zulia: Venezuela. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571052.pdf>

Yuste, N. Lucas, F. Fajardo, M. Pérez, M. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. European Journal of Education and Psychology, 1(3),39-47. [fecha de Consulta 17 de abril de 2022]. ISSN: 1888-8992. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318720004>

Apéndice A Cuento e interrogantes de intervención primaria encuentros virtuales – Primera fase

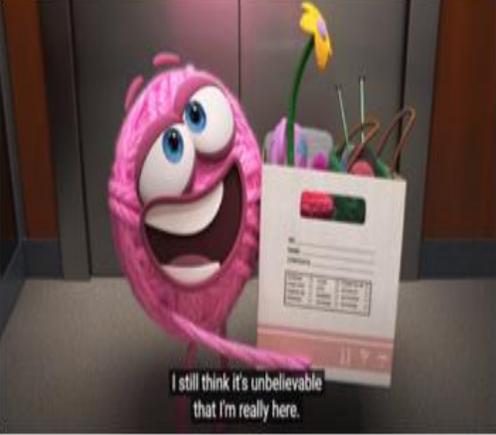
Cuento (creación)
El mundo cuadrado
<p>En un mundo cuadrado, muy, muy cuadrado, de casas cuadradas, calles cuadradas, edificios cuadrados, personas y escritorios cuadrados habitaba un niño redondo. Sus padres no sabían el porqué de su redondez, parecía un completo círculo, y de toda una familia cuadrada él era impresionantemente redondo. Llegó el momento de que aquel estudiante redondo se dirigiera a la escuela, sería su primer día de clases, sus padres totalmente asustados lo enviaron a la escuela esperando que todo saliera bien al llegar nuevamente a casa.</p> <p>Redondo salió de su casa, cruzando por una puerta cuadrada, camino calles cuadradas, viendo tiendas cuadradas, y personas cuadradas que lo miraban muy de cerca, extrañados por su redondez, en algún momento sintió fuertes risas por parte de esas personas cuadradas, pero él no entendía el por qué.</p> <p>Al llegar al colegio Redondo casi no puede atravesar la puerta, pues al ser esta tan cuadrada y pequeña sus curvas redondas se quedaban atoradas y muchos profesores tuvieron que ayudarlo a entrar, generando burlas de algunos estudiantes que pasaban por allí. En el salón sus profesoras lo presentaron al resto de la clase, un salón cuadrado, con niños cuadrados, escritorios cuadrados, cuadernos cuadrados en maletas cuadradas.</p> <p>Los estudiantes cuadrados vieron a redondo y se asombraban, nunca habían visto a alguien como él, se hablaba de que las personas redondas no podían hacer las cosas como las personas cuadradas, se comentaba incluso que la redondez se podía llegar a pegar con el simple contacto de las manos, así que a la hora del recreo nadie quería tocar o jugar con redondo, porque les parecía extraño, raro y diferente.</p> <p>Al regresar del recreo los profesores que veían a redondo por primera vez le hablaban como si de un ser extraño se tratara, abrían la boca muy grande, hacían sonidos extraños y redondo no entendía porque la profe con los niños cuadrados hablaba bien, pero con él exageraba los tonos de voz y la velocidad al hablar.</p> <p>Los profesores cuadrados empezaron a tratar a redondo como si fuese un bebé, todo le hacían, todo le alcanzaban, incluso había actividades en las que redondo no podía participar, pues los profesores creían que al ser redondo no podría hacer las actividades que hacían sus compañeros cuadrados.</p> <p>Redondo se sentía como una pelota, cada profesor lo cogía, lo llevaba de un lado a otro sin preguntarle si quería ir o si podían tocarlo para trasladarlo, redondo no se sentía como un estudiante más sino como una exhibición, pues cada vez que nuevos estudiantes cuadrados lo conocían quedaban asombrados de su redondez y de qué no tuviera cuatro esquinas como todos los cuadrados.</p> <p>Finalizó el día y redondo salió del colegio para llegar a su casa cuadrada, de puertas cuadradas, con ventanas cuadradas, habitaciones cuadradas y en donde habitaban padres cuadrados. Al abrir la puerta sus padres le preguntaron ¿Cómo te fue en tú primer día de clases? Pero al escuchar estás palabras redondo empezó a llorar y entre llantos les dijo a sus papás cuadrados "Por qué no soy cuadrado como todos los demás".</p>
Preguntas orientadoras
1. ¿Por qué crees que los padres de Redondo estaban asustados por su primer día de escuela?
2. ¿Sus padres se asustaron cuando ustedes vinieron por primera vez a la escuela? ¿si, por qué creen que estaban asustados y preocupados?
3. ¿Por qué crees que de camino a la escuela las personas cuadradas miraban tanto a Redondo y se reían de él?
4. ¿Has sentido que en tu escuela los demás se ríen de ti por cómo te ves, o por cómo eres?
5. ¿Qué cambiarías del colegio de Redondo para que él pudiera entrar sin ayuda a su salón y por qué?
6. ¿Ustedes han tenido problemas para entrar a algún salón o a algún espacio de su colegio, tal vez porque la puerta es muy pequeña y ustedes son muy altos o por ejemplo no alcanzan a lavarse las manos por que el lavamanos es muy alto y ustedes son pequeños o hay muchas escaleras y ustedes no pueden subirlas?
7. ¿Crees que los profesores trataban bien a Redondo? ¿Justifica tu respuesta?
8. ¿Sus profesores los han tratado de esa manera a ustedes o a sus compañeros de clase?
9. ¿Cómo te sentirías si fueras Redondo y qué harías para cambiar la situación?
10. ¿Si esta historia sucediera en tu colegio, qué harías?
11. ¿Crees que redondo debería ser cuadrado? Justifica tu respuesta

Apéndice B Preguntas orientadoras bachillerato – Intervención encuentros virtuales Primera fase

Dimensiones	Preguntas orientadoras
Accesibilidad	¿Ustedes creen que la información que dan sus profesores en clase la entienden todos, por ejemplo, ¿Si hay un compañero sordo existe en la escuela un intérprete en LSC?, ¿Si hay un compañero ciego el maestro entrega las guías en Braille?
	¿Hay en la escuela intérpretes de lenguaje de señas y de otros idiomas cuando hay alumnos que requieren este recurso?
Introspección del estudiante	¿Ustedes creen que pertenecen a su clase, se sienten cómodos, entienden todo lo que se les explica?
	¿Ustedes se ayudan entre compañeros cuando no entienden algo o tienen dificultades? ¿Sus compañeros los ayudan a ustedes?
	¿Ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en sus clases?
Institución general	¿Han evidenciado en su escuela el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?
	¿Han evidenciado en su escuela malos tratos hacia compañeros y qué han hecho ustedes?
	¿Sientes que tu escuela valora las diferencias de todos o crees que los quieren volver iguales a todos?
	¿Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con discapacidades físicas, a la hora de hacer los edificios y espacios de la escuela accesibles?
	¿En la escuela se realizan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos), como la que estamos haciendo hoy con ustedes?
Personal docente	¿Sus profesores los tienen en cuenta al momento de hacer actividades, preguntándoles qué quieren hacer o sus gustos, en vez de imponer?
	¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?
	¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás?
	¿Han evidenciado en sus docentes el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, (el niño “desjuiciado”, el niño con discapacidad, el niño “lento”, el niño indígena...)? ¿Cómo han escuchado los nombramientos a sus compañeros?
	¿Los profesores en el aula ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género?

Nota. Tomado y ajustado de Ainscow, M., Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK.

Apéndice C Cine foro - Intervención encuentros virtuales Primera fase

Título y temática	Autor	Imagen visual
<p>"EX – ET" Diversidad</p>	<p>Benoit Bargeton, Rémy Froment, Nicolas Gracia y Yannick Lasfas. Poncet (Studios Des Aviateurs) Voz: Mélanie Chapelle Sonido: José Vicente y Yohann Poncet (Studios Des Aviateurs) Producción: E.S.M.A (Ecole Supérieure des Métiers Artistiques) 2008</p>	
<p>"Purl" Género</p>	<p>Directora: Kristen Lester Editor: Bradley Furnish Historia: Michael Daley, Bradley Furnish, Kristen Lester, James Robertson Producción: Gillian Libbert-Duncan 2018</p>	
<p>"Ian" Barreras</p>	<p>Director: Abel Goldfarb Música compuesta por: Pablo Borghi Editor: Abel Goldfarb 2018</p>	

Apéndice D Índice de inclusión revisado y ajustado por las docentes en formación – Segunda fase



Nombres y apellidos: _____

Edad: _____ Curso: _____ Sexo: F _____ M _____

Tienes alguna discapacidad: No _____ Sí _____, ¿Cuál? _____

Nota aclaratoria

Este índice es presentado por estudiantes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, tiene el objetivo de reconocer los sentires y experiencias de los y las estudiantes del municipio de Sopó. Los datos recolectados servirán como punto de partida en la generación de estrategias pedagógicas que permitan potenciar los procesos de inclusión educativa y dinámicas escolares que reconozcan la diversidad.

Marca con una (X) el recuadro que creas correcto para cada afirmación. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, responde con sinceridad.

Ítem	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Disfrutas tus clases					
Te gusta tu colegio					
Ayudas a tus compañeros					
Tus compañeros te ayudan cuando lo necesitan					
Tus profesores te tratan con respeto					
Tus compañeros te tratan con respeto					
Tus profesores tratan igual a todos tus compañeros					
Tus profesores te ayudan cuando no entiendes algo					
Tus profesores te felicitan por tus logros					
Tus compañeros te felicitan por tus logros					
En tus clases se trabajan en equipo					
Cuando tus compañeros se equivocan, evitas burlarte/reírte de ellos					
Tus compañeros evitan burlarse de ti cuando te equivocas					
Tus compañeros te incluyen en las actividades escolares					
Tratas con respeto a tus compañeros					
Las clases te permiten desarrollar actividades para ser cada vez mejor					
Puedes participar de todas las actividades de clase al igual que tus compañeros					
Consideras que ser una persona diferente es algo positivo					
Te sientes apoyado en casa para las tareas escolares					
Cuando tus docentes explican un tema lo entiendes rápidamente					
Juegas o compartes con tus compañeros en el recreo o descanso					
Los adultos de tu colegio te tratan de la misma forma que a tus compañeros del sexo opuesto					
En tu institución a las personas que tienen un color de piel diferente las tratan igual que al resto de tus compañeros					
En tu institución a las personas con discapacidad las tratan igual que al resto de tus compañeros					
Mi escuela es buena					
Mi familia dice que esta escuela es muy buena					
La escuela respeta mis creencias religiosas					

Índice de inclusión: Tomado y ajustado de Ainscow, M., Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK. Elaborado por Angie Díaz y Mariana Modesto - Docente asesora Mary Luz Parra

Nota. Tomado y ajustado de Ainscow, M., Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK.

Apéndice E *Sesiones de intervención Fase III*

Cartografía corporal

Objetivo general: Reconocer a través del trabajo cooperativo y la elaboración de una cartografía corporal la otredad del aula en relación con mis sentires propios.

1. Presentación

A través de una bola de estambre, los estudiantes se presentarán diciendo su nombre, la edad, el curso al que pertenecen y su pasatiempo favorito. En el caso de los alumnos de primaria, brindaran esta información imaginando que son súper héroes y sus gustos y capacidades son sus súper poderes. En la medida que cada estudiante vaya terminando tirará la bola de estambre a otro compañero, así sucesivamente con el fin de retratar un tejido colectivo entre todos, dejando esta silueta conformada por lana en el suelo y comenzando la sesión con un pequeño análisis de la construcción colectiva que nos pertenece como Común- Unidad.

2. Actividad corporal

En función de otorgar una introducción a la actividad principal, se realizarán diferentes actividades corporales donde los estudiantes tengan la oportunidad de expresarse física y gestualmente. Con el objetivo de identificar como nuestro cuerpo nos ayuda en las acciones más cotidianas de nuestro diario vivir, en función de reflexionar sobre el cómo los estudiantes están tratando su cuerpo y el valor que le están dando.

3. Cartografía corporal

En primer lugar, se distribuirá a los estudiantes en grupos de trabajo, luego, en una bolsa se agregarán funciones escritas en pequeños papeles, los estudiantes tendrán que sacar de manera aleatoria un papel el cual indique su rol dentro del trabajo en equipo, (este no podrá ser cambiado y deberá llevarse a cabo hasta la finalización de la actividad). En el caso de primaria, serán las docentes quienes organizarán los roles según las capacidades y habilidades de cada estudiante.

Después de conformados los grupos, y con los respectivos roles en mano, las docentes en formación leerán las instrucciones de cada rol, especificando sus funciones durante la realización de la actividad, estos son:

Moderador (Su función es dar la palabra a todos los integrantes del equipo para que haya una participación)

Encargado del material (Su función es distribuir el material de una manera adecuada, para que se logren los objetivos artísticos, como también es la persona quien responderá por los materiales prestados, su entrega y repartición)

Escritura (Su función es la de escribir dentro del boceto las palabras y aportaciones relevantes para el trabajo en equipo)

Diseño (Su función es la de elaborar la silueta corporal, su imagen en colores y características)

Expositor (Su función es la de dialogar o discutir con el resto del grupo las reflexiones a las que se llegó dentro de su equipo)

Encargado del tiempo (Su función es la de administrar el tiempo en función de entregar el producto en el momento adecuado)

Luego de explicar los roles de cada equipo, las docentes en formación explicarán la actividad central, la cual consta de la realización de un boceto corporal, en el cual se responderán las siguientes preguntas (las respuestas de cada participante del equipo):

- ¿Qué es lo que más me gusta de mi cuerpo? (Pecho)
- ¿Qué es lo que menos me gusta? (cabeza)
- ¿Qué cosa no le gusta a los demás de mí? (pierna derecha)
- Me han dicho que tengo lindos_____ (mano izquierda)
- ¿Para qué me sirve mi cuerpo? (pierna izquierda)
- ¿Qué le hace falta a mi cuerpo? (mano derecha)
- ¿Estoy feliz con mi cuerpo? (hombros)
- ¿Qué cambiaría de mi cuerpo? (estomago)
- ¿Me han hecho sentir mal por cómo es mi cuerpo? (pies)

4. Asamblea final

Para finalizar el trabajo, los expositores abrirán el espacio de discusión, para dar las reflexiones finales a las que se llegaron en sus determinados equipos de trabajo, compartiendo consigo otros puntos de vista.

5. Reflexión final

Se realizará una dinámica con los bocetos corporales de cada equipo, en función de identificar aquello que nos duele y como nuestro cuerpo reacciona a los comentarios mal intencionados, con el fin de que los estudiantes tengan una concepción diferente sobre aquello que dicen de los demás y de sí mismos.

Lápices al centro

Objetivo: Reconocer cómo las violencias físicas y verbales pueden perjudicar la vida de los sujetos que habitan mi entorno.

1. Retroalimentación

Para dar inicio a la sesión, las docentes en formación realizarán una breve retroalimentación de las experiencias vividas en la sesión anterior, abriendo una mesa redonda en donde se ejecute un espacio de dialogo en el cual los estudiantes puedan recordar lo más significativo para ellos en la sesión de cartografía corporal y cómo han implementado los saberes recogidos desde esa intervención en su vida diaria.

2. Lápices al centro

Posteriormente se plantearán las instrucciones para realizar correctamente la actividad “Lápices al centro”, esta consta de realizar una mesa redonda, los estudiantes tendrán consigo un lápiz, y una hoja de papel. Cuando las docentes en formación den la instrucción de “Lápices al centro”, los estudiantes pondrán sus lápices en medio del círculo y se dispondrán a dialogar y llegar a acuerdos en torno a la resolución de una pregunta, una vez terminado el tiempo de dialogo y las docentes den la instrucción de tomar el lápiz, estos tendrán un minuto para escribir en su hoja las reflexiones a las que llegaron en conjunto.

Las preguntas que se abordaran dentro de esta actividad son las siguientes:

- ¿Es malo ser diferente?
- ¿Cómo se diferencia el acoso escolar de una simple pelea de compañeros?
- ¿Cómo afecta la vida de las personas el ser acosado en la escuela?
- ¿La discapacidad es una enfermedad?
- ¿Las personas sufren por tener alguna discapacidad?
- ¿Los profesores fomentan el acoso y la desigualdad?
- ¿Cómo puedo pedir ayuda ante una situación de acoso?
- ¿Qué miedos e inseguridades pueden surgir a partir del acoso escolar?

3. Introspección anónima

Al finalizar con las preguntas del punto anterior, se llevará a cabo la formulación de tres preguntas las cuáles están centradas desde una mirada introspectiva de cada estudiante, con el fin de no generar incomodidades a la hora de responder, estas preguntas serán resueltas de manera individual en papeles pequeños, los cuales serán envueltos y se meterán dentro de una bolsa. Seguido a esto, cada estudiante sacará un papel con la respuesta que le corresponda al azar y lo leerá en voz alta.

Las preguntas que se abordarán en esta sección serán las siguientes:

- ¿Te han acosado alguna vez? (describe la situación o la razón por la cual crees que pasó)
- ¿Qué ha hecho el acoso en ti? (miedos, inseguridades, qué te ha dejado)
- ¿Has sido acosador alguna vez? (comentarios despectivos, rechazar a los demás, tratar mal a los demás) y ¿Por qué lo fuiste?

4. Reflexión

Para cerrar el espacio, las docentes en formación abrirán el espacio para una pequeña reflexión sobre aquello que están sintiendo los compañeros dentro del aula y aquello que se configuró dentro del espacio y las sesiones.

NOTA: No olvidar, que para la otra sesión los estudiantes deben estar en sudadera – posibilidad de crear un grupo en WhatsApp o de informar días antes)

Match

Objetivo: Reconozco la diversidad de capacidades que habitan mi aula y la importancia de cada una de estas en el trabajo cooperativo para alcanzar un logro específico.

1. Organización

Para iniciar la sesión se saldrá del aula a un espacio abierto, en el cual se puedan hacer actividades físicas. Luego, las docentes dividirán el salón en dos partes iguales.

2. Roles e indicaciones

Las docentes en formación darán a los estudiantes unos roles específicos para el trabajo en equipo en cada grupo, los estudiantes tomaran los roles que crean pertinentes para cada integrante, es decir, según las habilidades, capacidades y el conocimiento que tienen sobre ellos mismos asignaran los roles a ejecutar, resolviendo entre ellos los conflictos de intereses y llegando a un acuerdo mutuo, para finalizar estas indicaciones deberán asignarle un nombre a su equipo.

Los roles están determinados de la siguiente forma:

- **Deportistas (5)**

Serán los encargados de realizar competir (esfuerzo físico).

- **Planeador de estrategia (5)**

Serán los encargados de planificar las rutas de estrategia para llevar a su equipo a las metas propuestas, decidiendo el cómo se deberán ubicar los deportistas para llegar más rápido.

- **Animadores (5)**

Serán los encargados de apoyar a su equipo, brindando palabras de confianza, que ayuden a los deportistas a llegar a las metas. Como también serán los encargados de solucionar el rompecabezas al finalizar.

3. Pista de obstáculos

Los planeadores, deberán ubicar a los deportistas en las 4 etapas de la ruta de obstáculos, según las capacidades y habilidades que crean pertinentes para cada uno de estos.

- La primera etapa de la pista consta de salir del punto de partida con los pies amarrados juntos y con una cuchara sujetando un pimpón en la boca, de esta manera el estudiante llegará a la primera pieza del rompecabezas (si este llega a hacer caer el pimpón deberá devolverse e iniciar de nuevo).
- En la segunda etapa, se encontrarán dos deportistas, al recibir la pieza del rompecabezas del deportista anterior, tendrán que llevar el balón que se encuentra en el suelo hasta la unión de sus frentes, sin tocarlo con las manos, al momento de tener el balón en la frente emprenderán camino sin dejar que este se caiga hasta llegar a la

siguiente ficha del rompecabezas (si este llega a caer al suelo, deberán empezar desde la base).

- En la tercera etapa el deportista recibirá las dos fichas del rompecabezas de sus compañeros y a través de un sendero marcado pasará siguiendo un patrón dónde puede poner sus manos y sus pies, al equivocarse o caerse deberá empezar desde cero.
- Por último, en la cuarta etapa el deportista al obtener las tres fichas tendrá que resolver tres acertijos para poder recibir la última ficha del rompecabezas. Estos serán:

Un gallo sube a lo alto de la montaña y pone un huevo. Si el viento sopla de Este a Oeste. ¿Hacia dónde caerá el huevo? RTA: Los gallos no ponen huevos.

¿Cuál es la estrella que no tiene luz? RTA: Estrella de mar.

Invito año tras año a tus mejores amigos, se comen una rica torta y la pasan divertido. RTA: Cumpleaños.

- La última fase de la etapa consta de que los animadores completen el rompecabezas con las cuatro piezas, las cuales constan de la conformación de una frase sobre el trabajo en equipo. Para cerrar los estudiantes deberán leer la frase y su significación.

Minilibro

Objetivo: Realizar un ejercicio de introspección que permita el reconocimiento autónomo emocional y creativo de los estudiantes a través de la escritura.

1. Introducción

Se solicitará a los estudiantes elaborar un friso con una hoja de papel, el cual debe estar conformado por 6 caras, en donde puedan escribir alrededor de un párrafo (máximo 2) de esta manera se brinda la posibilidad de crear un minilibro sobre la historia personal de vida y los sentires individuales de los estudiantes, (este ejercicio no se escribirá en primera persona, sino en tercera persona en un tipo de narración de personaje).

2. Indicaciones paso a paso

- El escrito se iniciará en la segunda página del friso, con la descripción del personaje de acuerdo con el género literario que haya escogido el autor (estudiante).
- En la tercera página el autor deberá describir un lugar en el que se haya sentido muy feliz, el cual pueda ser detallado a profundidad y seguir la escritura por medio del personaje creado en la página anterior.
- En la cuarta hoja el autor escribirá una frase o palabras que se quedaron dentro y nunca se dijeron a otros, siendo un punto muy sincero, personal y de liberación.
- Se proyectará una imagen abstracta, en la página cinco los escritores describirán a modo de narración aquello que ven dentro de la imagen y que pueda continuar con la historia que se está creando.

- En la última página (la contraportada), el autor deberá escribir el prólogo de su libro, abriendo de manera escrita la lectura del minilibro a los posibles lectores.
 - Por último, se realiza la portada del libro en la primera página, agregando un título e imagen.
3. Socialización y reflexión
- Se realiza un círculo y se le pide a cada autor leer el prólogo de su minilibro.
 - Se categoriza cada libro según el género y posterior por votación se leerá quienes tengan mayores votos (para compra de los libros).
 - Los compradores, comentaran sobre el libro al finalizar la lectura, sí les gustó o no, sí están de acuerdo con el género que se le otorgó al inicio después de haberlo leído, y por último si aquellos que decidieron comprarlo lo volverían a leer disfrutar nuevamente de él o por el contrario habrían sido estafados por el prólogo y la portada.

La reflexión del ejercicio va encaminada a reconocer esas habilidades creativas que disponen nuestras personalidades y dan apertura a la identificación de nuestras emociones en relación con aquello que plasmados en el papel. Por otro lado, se valida la interacción que se mantiene con el otro y los refuerzos positivos que puedan darle al trabajo que está al frente.

Apéndice F Ejemplo matriz de análisis – triangulación de datos ejemplo

1. Actividad "Lápices al centro"	Categorías emergentes	Interpretación
<p>1. ¿Es malo ser diferente?</p> <p>- "No porque nadie es diferente en el interior"</p> <p>- "No, aunque la mayoría de las personas juzgan a algunas personas por ser diferentes, ser diferente es mejor que ser una persona mediocre"</p> <p>- "No, ser único e inigualable es la mejor cualidad que cualquiera puede tener"</p> <p>- "No, porque los otros deben adaptarse a como es uno, ya que uno no puede cambiar a como le guste a otro"</p> <p>- "No, porque no hay que justificar a los demás por su actitud, físico o condiciones. No puedo, ni me pueden justificar por ello, ya que en cierto punto somos iguales"</p> <p>- "No, porque nosotros no debemos cambiar por los demás"</p> <p>- "No, porque es bueno ser diferente en la vida"</p> <p>- "No, porque te hace único y especial"</p> <p>- "No, porque uno se puede expresar tal y como uno quiere"</p> <p>- "No, porque cada uno tiene su personalidad y no somos iguales, sino que tenemos nuestra esencia"</p> <p>- "Sí es malo, ya que no será aceptado bien por la sociedad y no, ya que podrías tener algo que otros no tienen"</p> <p>- "No, porque todos por dentro somos iguales y Dios nos creó para queremos y amamos"</p> <p>- "No, porque cada quien puede ser como quiera y pensar como quiera. Pero la gente piensa que si es malo porque no aceptan que cada persona piense diferente"</p> <p>- "No, porque es lo que nos identifica"</p> <p>- "No, porque todo mundo tiene derecho a ser como uno quiera"</p> <p>- "No, porque todos tenemos los mismos derechos, todos somos iguales"</p> <p>- "No, porque todos pueden ser como quieran, y nadie debe juzgarlos"</p>	<p>ROJO: Diferencia, "diversidad" aceptada"</p> <p>AZUL: Estigmas sociales, discriminación, exclusión, margenes de anormalidad e imaginarios</p> <p>MORADO: Cualidades positivas frente al ser diferente</p> <p>VERDE: Concepción "igualdad"</p> <p>CAFÉ: Mi diferencia desde la mismidad</p> <p>ROSADO: Concepciones espirituales</p> <p>TURQUESA: Visiones de derechos, aprox. enfoque social</p> <p>NARANJA: Concepciones del "deber ser", lo correcto socialmente</p> <p>AMARILLO: Origen de la discapacidad</p> <p>GRIS: Discapacidad como barrera en la vida de las personas</p> <p>CELESTE: "Superar la discapacidad"</p> <p>AZUL REY: Concepción de la persona con discapacidad (cómo me refiero a ella desde el lenguaje)</p>	<p>Los estudiantes en su mayoría conciben las diferencias de una forma condicionada, es decir, mientras establecen que ser diferente es una cualidad que hace a los seres humanos especiales y auténticos, hilan un doble discurso hacia los juicios que socialmente hemos construido sobre aquel que es diferente (en una perspectiva negativa). De esta manera es habitual leer dentro de los escritos de los estudiantes "Ser diferente no es algo malo, PERO, la gente, la sociedad, los demás, los otros, suelen señalar y juzgar a aquel que no se encuentra en la norma".</p> <p>Por otro lado, muchos estudiantes encaminan sus sentires hacia el discurso de la igualdad, entendiéndose esta como forma de apaciguar y remarcar entre líneas que las diferencias sí son un factor negativo dentro de colectivos. Abriéndose el interrogante ¿hasta dónde llega el discurso de "igualdad" como noción positiva y favorecedora para las prácticas inclusivas en la escuela?</p> <p>Es así como, los procesos de inclusión educativa dentro de los colegios pueden caerse desde sus propios cimientos, esto debido a que mientras se quiere recalcar que todos somos diferentes, y que las diferencias nos permiten construir en comunidad, en otros espacios se establecen discursos sobre como todos somos iguales, entreviendo confusiones en quien habita las aulas. Podría llegar a ser contradictorio el fomentar un discurso sobre igualdad en lugares donde las diferencias sobresalen sobresalen (más allá del pupitre).</p> <p>Dentro del ejercicio de recolección, sale a la luz y es inevitable no prestarle atención a aquel estudiante que desde su cosmovisión cristiana expresó sus sentires entorno a las diferencias, resolviendo incluso la historicidad del consideramos iguales, poniendo a Dios como ley absoluta dentro del concebimos diferentes en su gran creación.</p> <p>Denota curiosidad cómo desde tan cortas edades los estudiantes mantienen instaurado que pueden llegar a ser recriminados por ser diferentes.</p>

Apéndice G Consentimiento informado (Autorización de datos personales de menores de edad)

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 707 de 10 de junio 2016		
FD1603UCSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

_____ ^{Ciudad y fecha} _____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. NUIP No. _____, declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejas@redesmos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA _____

Nombre: _____

Identificación: _____

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelan el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

UPN. (2022). Autoarchivo. Biblioteca. Recuperado de: <http://biblioteca.pedagogica.edu.co/autoarchivo/>

Apéndice H Reconocimientos Premio al mejor poster científico en la III Convención Internacional de Educación Inclusiva – CIEI 2022, Universidad del Atlántico





PREMIO AL POSTER CIENTÍFICO

Otorgado a:

Angie Nataly Díaz Laverde

Cedula de Ciudadanía No. 1.001.063.902

Por su participación con el Poster titulado:

Habitando en la Comunidad: construyendo la escuela rural desde la diversidad

en la **III Convención Internacional de Educación Inclusiva – CIEI 2022**

Gretel Ramos
GRETEL JULIO RAMOS
Coordinadora
Lic. en Educación Especial





PREMIO AL POSTER CIENTÍFICO

Otorgado a:

Mariana Modesto González

Cedula de Ciudadanía No. 1.007.296.906

Por su participación con el Poster titulado:

Habitando en la Comunidad: construyendo la escuela rural desde la diversidad

en la **III Convención Internacional de Educación Inclusiva – CIEI 2022**

Gretel Ramos
GRETEL JULIO RAMOS
Coordinadora
Lic. en Educación Especial

Apéndice I Certificado y memorias participación como ponentes en la Fase II Del Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas



Apéndice J Certificado participación del primer Conversatorio sobre inclusión educativa, llevado a cabo durante la semana de la Discapacidad "Tan diferente como tú". Secretaría de Desarrollo Social, de la Administración Municipal "Sopó es Nuestro Tiempo".



LA ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL Y LA SECRETARIA DE DESARROLLO SOCIAL

HACE CONSTAR QUE

Angie Nataly Diaz Laverde
Identificada con C.C. 1001063902

Participó en el primer conversatorio de Inclusión Educativa, Semana de la Discapacidad "Tan diferente como tú"

Con una intensidad de 4 horas, en las instalaciones de la Unidad de Atención Integral de Sopó

Dado en Sopó, Cundinamarca a los 28 días del mes de septiembre del 2022


CRISTIAN BERMUDEZ
Secretario de Desarrollo Social


DORIS ÁVILA ORTIZ
Coordinadora UAI



LA ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL Y LA SECRETARIA DE DESARROLLO SOCIAL

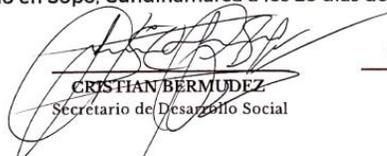
HACE CONSTAR QUE

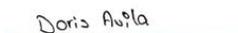
Mariana Modesto González
Identificada con C.C. 1007296906

Participó en el primer conversatorio de Inclusión Educativa, Semana de la Discapacidad "Tan diferente como tú"

Con una intensidad de 4 horas, en las instalaciones de la Unidad de Atención Integral de Sopó

Dado en Sopó, Cundinamarca a los 28 días del mes de septiembre del 2022


CRISTIAN BERMUDEZ
Secretario de Desarrollo Social


DORIS ÁVILA ORTIZ
Coordinadora UAI

Apéndice K Participación programa radial “Un café con” dentro de Sopó FM 95.6 Nuestra radio

enlace de la emisión radial: <https://fb.watch/h7OoPBGIUF/>



Sopó FM 95.6 Nuestra Radio transmitió en vivo.
28 de octubre · 🌐

QUÉ NOS TRAJO LA TARDE
#SopóFM #NuevoDíaSopó disfrutamos
#UnCaféCon Mary Luz Parra, docente de
Universidad Pedagógica, y...
Ver más

👍❤️ 9 123 reprodu

👍 Me gusta 🗨 Comentar ➦ Compartir

Comentarios

Sé la primera persona en comentar.