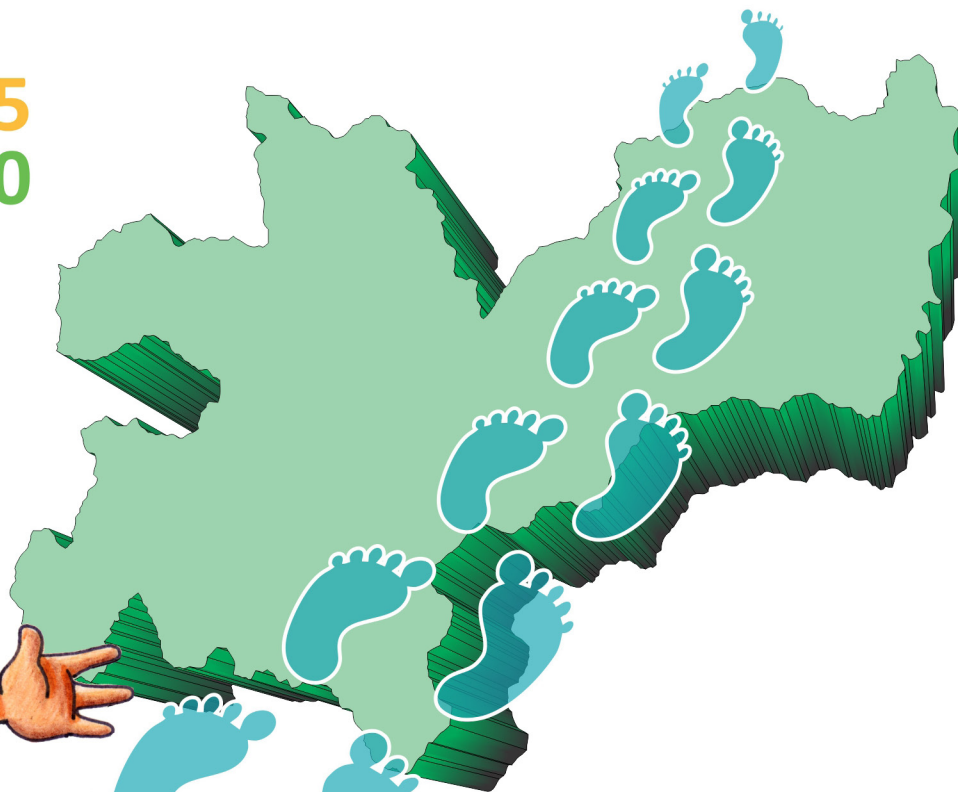




2005
2020



15 Pasos que permiten caminar hacia una Escuela Para Todos



Gobierno de
CALDAS

**PRIMERO
LA GENTE**



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

15 Pasos que permiten caminar hacia una Escuela Para Todos

© Universidad de Manizales - Gobernación de Caldas
Octubre de 2020
Resultados de ejecuciones sobre el proyecto conjunto
“Caldas Camina Hacia la Inclusión”

Primera Edición
Fondo Editorial Universidad de Manizales
Cra 9 Nro. 19-03
Tel. (57)-6-887 9680
Manizales, Caldas, Colombia

Corrección de Estilo:
Camilo Giraldo Giraldo

Diseño y Diagramación:
Laura Gallego Gómez
Gonzalo Gallego González

Ilustrador:
Fernando Gómez Sánchez

15 Pasos que permiten caminar hacia una Escuela Para Todos / Beatriz Alzate Gómez
--[y otros]. Manizales: Gobernación de Caldas - Universidad de Manizales, 2020

102p.
ISBN: 978-958-5468-24-5

1. Innovación pedagógica 2.Práctica pedagógica 3.Inclusión educativa 4.
Método de enseñanza 5. Neurociencias. I. Título II. Alzate Gómez, Beatriz.
III. Jiménez Guzmán, Claudia Patricia. IV. Gutiérrez Toro, Yenny Andrea. V.
Grisales Grisales, María Carmenza. VI. Castro Loaiza, Luisa Fernanda.

Dewey 370.111 A466
Universidad de Manizales. Biblioteca



Proyecto interinstitucional para la calidad de la educación inclusiva



Gobierno de
CALDAS

**PRIMERO
LA GENTE**

Gobernador de Caldas
Luis Carlos Velásquez Cardona

Secretario de Educación de Caldas
Fabio Hernando Arias Orozco

Líder de Cobertura
Secretaria de Educación Departamental
Diana María Cardona



Rector Universidad de Manizales
Duván Emilio Ramírez Ospina

Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Diego Enrique Ocampo Loaiza

Directora de Proyección Social
Beatriz Alzate Gómez

Coordinadora Proyecto Caldas Camina Hacia la Inclusión
Luisa Fernanda Castro Loaiza

Correo electrónico: inclusioncaldas@umanizales.edu.co

Coordinación Editorial
Yenny Andrea Gutiérrez Toro

Contenido

ruta de los 15 pasos

Los Autores	P. 6
Presentación	P. 9
Prólogo	P. 11
Introducción	P. 13

1



INcentivar el Reconocimiento de la singularidad humana. P. 14

2



INdagar sobre las potencialidades de los estudiantes. P. 20

3



INteriorizar prácticas para el desarrollo de las competencias... P. 25

4



INcorporar en el Proyecto educativo institucional políticas incluyentes. P. 31

5



INvestigar nuevas formas de flexibilizar el currículo... P. 37

6



INterpretar la evaluación como proceso de aprendizaje... P. 43

7



INculcar la preparación para el cambio como una cultura institucional. P. 48

8



INTensionar alternativas para practicas pedagógicas incluyentes. P. 54

9



INCidir en experiencias auténticas de aprendizajes. P. 59



10



INnovar las prácticas de aula a través de las TIC. P. 66

11



INteractuar y comunicar estrategias para convivir en una escuela justa... P. 72

12



INstaurar la autoevaluación para potenciar capacidades institucionales P. 77

13



INvolucrar de forma articulada, estrategias de gestión escolar. P. 83

14



INcluir a la familia de manera asertiva y generar procesos... P. 91

15



INcrementar la participación de los estudiantes en la toma de decisiones... P. 97

Autores

Beatriz Alzate Gómez

Educadora Especial. Magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales.

Docente y Directora Proyección Social Universidad de Manizales.

Asesora técnica del eje cafetero para el Instituto Nacional para ciegos. 20 años en la Universidad de Manizales como docente, investigadora y los últimos años en proyección social liderando proyectos de inclusión educativa, gestión educativa y primera infancia.

Claudia Patricia Jiménez Guzmán

Técnica en preescolar- Academia Nacional de Aprendizaje, Licenciada en Educación Especial-Universidad de Manizales. Magister en Educación desde la Diversidad y Especialista en Neuropsicopedagogía de la Universidad de Manizales.

Docente-Investigadora, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas-Instituto Pedagógico, Proyección Social y Maestría en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales.

Directora Instituto Pedagógico Universidad de Manizales.

Yenny Andrea Gutiérrez Toro

Licenciada en Educación Especial-Magister en Educación desde la Diversidad-Universidad de Manizales.

Docente Proyección Social, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales.

Profesional con experiencia en docencia y proyección social, con un énfasis pedagógico y lúdico enfocado a la atención a la diversidad desde el juego, la literatura y el arte.

Directora Proyección Social- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

María Carmenza Grisales Grisales

Licenciada en Educación Especial. Especialista en Neuropsicopedagogía. Magister en Educación docencia. Universidad de Manizales. Diplomado en Neuroeducación. CEREBRUM. Docente investigadora Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Maestría en Educación desde la Diversidad de Manizales.

Participa en procesos de formación e investigación en torno a la enseñanza aprendizaje, evaluación, Didácticas y Neuroeducación.

Diego Villada Osorio

Licenciado en Educación; Biología y Química, Universidad de Caldas.

Psicólogo, Universidad de Manizales.

Magister en Desarrollo Social y Educativo, Universidad Pedagógica Nacional.

Doctorado en Ciencias de la Educación: Área currículo, Universidad del Cauca- Rudecolombia.

Experticia en evaluación de los procesos educativos y del aprendizaje; competencias en el contexto educativo y desarrollo y evaluación curricular.

Paula Andrea Restrepo García

Licenciada en Educación Especial y Psicóloga de la Universidad de Manizales. Especialista en Psicoterapia y Consultoría Sistémica de la Universidad de Manizales. Magister en Educación y Desarrollo Humano-Alianza Universidad de Manizales-CINDE. Diploma Superior en Pedagogía de las Diferencias FLACSO. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del centro de estudios avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-CINDE).

Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Manizales, Programa de Psicología.

Docente e investigadora en el campo de la Psicología Educativa y la atención a la diversidad en contextos educativos. Conocimiento en aspectos relacionados con la Educación Inclusiva, Didácticas Flexibles y Evaluación Dinámica, así como en el ámbito de la discapacidad desde una perspectiva social.

Lorena Aguierre Aldana

Psicóloga, Especialista en Neuropsicopedagogía de la Universidad de Manizales, Magister en Psicología de la Educación; énfasis en inclusión en la Universidad Cooperativa de Colombia.

Docente Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Programa de Psicología, Proyección Social.

Docente en el campo de la psicología de la educación y proyección social, con experiencia en caracterización y evaluación de personas con Necesidades Educativas Especiales, Capacidades y talentos Excepcionales, así como trastornos del comportamiento y del aprendizaje.

Luisa Fernanda Castro Loaiza

Licenciada en Educación Especial- Candidata a Magister en Educación desde la Diversidad Universidad de Manizales.

Coordinadora proyecto Caldas camina Hacia la Inclusión, convenio Gobernación de Caldas-Universidad de Manizales.

Carlos Fernando Zuluaga Zuluaga

Licenciado en tecnología e Informática de la Universidad Católica de Manizales, Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Alianza Universidad de Manizales - CINDE.

Gerente / Consultor / Docente / Investigador en Inventiva Soluciones SAS, Docente de proyectos especiales Universidad de Manizales.

Correo: gerencia@inventivasoluciones.com

Martha Lucía García Naranjo

Docente investigadora del Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo. Ingeniera de Sistemas, Especialista en entornos virtuales de aprendizaje Magister en Educación, Candidata a Doctorado en Educación.

Correo: marthalg@umanizales.edu.co

Beatriz Ramírez Aristizabal

Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales. Docente e Investigadora. Universidad de Manizales.
bramirez@umanizales.edu.co

Paula Lorena González Orozco

Psicóloga, Especialista en Neuropsicopedagogía- Universidad de Manizales.
Profesional de Apoyo- Proyecto Inclusión Manizales.
Institución Educativa Normal Superior De Manizales.
paulagonzalezorozco@gmail.com

Guillermo Orlando Sierra Sierra

Psicólogo Universidad de Manizales, Magister en Desarrollo Educativo y Social Cinde Universidad Pedagógica Nacional, Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Cinde Universidad de Manizales. Profesor Titular de la Universidad de Manizales.

Mirtha Cataño Henao

Normalista egresada de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón. Licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. Especialista en Educación Personalizada de la Universidad Católica. Especialista en Planeamiento Educativo de la Universidad Católica. Magister Educación Docencia Universidad de Manizales. Rectora Escuela Normal Superior Sagrado Corazón. Riosucio (Caldas).
mirthacatao@yahoo.es
mcatanohenao@gmail.com

Diana María Cardona García

Administradora de sistemas informáticos. Especialista en gestión y planificación del desarrollo urbano y regional y especialista en contratación estatal. Profesional Especializado – Líder de Cobertura, Secretaría de educación departamental.
dmcardona@sedcaldas.gov.co



Presentación

FABIO HERNANDO ARIAS

Secretario de Educación de Caldas

Son muchos los desafíos que durante décadas se han abordado en la educación preescolar básica y media. Inicialmente, las acciones de los gobiernos, Nacional, Departamental y Municipal, se enfocaron en cómo mejorar los indicadores de cobertura, pues muchas regiones, en especial en el rural disperso, no contaban con un docente que atendiera esta necesidad. Habiendo llegado a índices superiores al 85% de cobertura, fue necesario seguir mejorando la matrícula y, paralelamente, iniciar estrategias tendientes a mejorar los indicadores de calidad educativa.

Ahora bien, son muchas más las acciones requeridas con el fin de avanzar en educación de calidad. Una, es sin duda tener mejores procesos en la educación inicial: que nuestros niños y niñas puedan estar matriculados en el sistema educativo formal, al menos, desde los 4 años. Hoy los tránsitos armónicos de los centros de desarrollo infantil a transición solo llegan a un 30%; por eso, necesitamos más decisión del gobierno nacional y, desde luego, los recursos necesarios para fortalecer este proceso que es la semilla del sistema educativo.

Seguramente habrá que esperar muchas décadas más para ver cristalizado este sueño colectivo que, como bien lo pronosticó el Nobel GARCÍA MÁRQUEZ, el crecimiento y desarrollo de nuestro pueblo dejará de ser una utopía cuando nuestros conciudadanos tengan una educación de calidad

desde la cuna hasta la tumba. Y en esta línea hay un tema de trascendental importancia al que quiero dedicarle unas cuantas palabras en el marco de la celebración del aniversario número 15 del proyecto “Caldas Camina Hacia la Inclusión”, que hemos desarrollado con altísimos estándares de eficiencia con la Universidad de Manizales. Entonces, la pregunta es, ¿Cómo conjugar todos los elementos financieros, técnicos y humanos para prestar con pertinencia educación de calidad a todos los niños caldenses con necesidades educativas especiales?

Uno de los retos de nuestra sociedad es el de brindar cada día mejores condiciones de calidad y pertinencia en el sector educativo; así mismo, los contextos regionales deben orientar al Estado a generar acciones que permitan la flexibilización curricular y pedagógica y que faciliten los procesos de aprendizajes para niños y niñas.

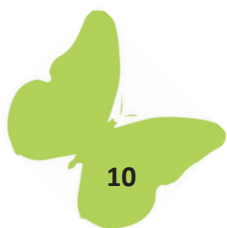
Por lo anterior, en atención al llamado del Ministerio de Educación Nacional para iniciar pilotos en el proceso de inclusión, en el Departamento de Caldas nació una alianza entre la secretaría de Educación Departamental y la Universidad de Manizales, que dio origen al proyecto “Caldas camina hacia la inclusión”. Este proyecto tiene sus inicios en el año 2005 cuando se tenían caracterizados, en el registro de matrícula, alrededor de 1000 estudiantes con dificultades de aprendizaje;

entonces, se dio apertura en 19 municipios de nuestro Departamento vinculando 35 establecimientos educativos en la búsqueda de cambios pedagógicos, metodológicos, culturales y sociales para que suplieran las necesidades educativas de nuestros niños y niñas y que Caldas avanzara en una educación inclusiva.

Luego de 15 años, actualmente hay caracterizados alrededor de 3800 estudiantes con necesidades educativas especiales y otros 14 con capacidades y/o talentos excepcionales; la cobertura de atención alcanza a 103 establecimientos educativos articulando diversos actores de la comunidad, entre ellos, docentes, directivos-docentes, padres de familia, autoridades locales, que conforman redes de apoyos en torno a una construcción de tejido social en beneficio de nuestros niños y nuestras niñas.

Ha sido un gran desafío que en nuestros establecimientos educativos entendieran la magnitud y la importancia de saber que no es el niño quien debe adaptarse al sistema educativo, sino al contrario, es el sistema educativo que debe ajustarse a las necesidades de sus educandos, con el objetivo de tener una escuela para todos que respete, fortalezca y potencie los aprendizajes de los niños y las niñas, desde la diversidad.

Es así como el Departamento de Caldas ha tenido una apuesta permanente en la búsqueda de cierre de brechas, dejando en firme el compromiso de esta entidad territorial de fortalecer las acciones para aunar esfuerzos que permitan avanzar en la construcción de un entorno social más justo y equitativo en el sector educativo.



Prólogo

DUVÁN EMILIO RAMÍREZ OSPINA
Rector Universidad de Manizales

Uno de los principios fundacionales de la Universidad de Manizales orienta la acción de la Institución a permitir el acceso a la educación a todos aquellos que han estado marginados de esta posibilidad. Por eso, la participación en el Proyecto Caldas Camina Hacia Inclusión es parte del cumplimiento de este principio; así, en cooperación con la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas hemos venido desarrollando esta importante iniciativa desde el año 2005 en los 26 municipios del Departamento.

Otro principio que orienta la acción de la Universidad de Manizales es la sostenibilidad, el cual va más allá de la conservación del medio ambiente e implica el aprovechamiento de las capacidades de toda la población para mejorar las condiciones de vida de los habitantes de los diferentes territorios del Departamento de Caldas, pero que además se convierta en un proceso que tenga permanencia en el tiempo. Gracias a la gestión de la Secretaría de Educación Departamental y a los continuos procesos de innovación desde la Universidad de Manizales, se ha trascendido de la inclusión de las personas en condición de discapacidad a un proceso que ha permitido construir y ejecutar una propuesta de una “Escuela para todos”, proceso que ha permitido dar respuesta efectivas a las necesidades de la diversidad de los estudiantes en los distintos territorios.

La calidad y la pertinencia son elementos fundamentales de la sostenibilidad, por lo cual, la Universidad de Manizales desde la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, ha venido reflexionando a partir de la pregunta ¿cómo hacer para que todos los niños, niñas y jóvenes puedan ingresar a la escuela y cómo dar respuestas educativas desde sus diferencias? La respuesta a este cuestionamiento, necesariamente debe llevar a identificar y desarrollar formas para diversificar la educación; esto, implica realizar diferentes acciones que logren transformar el contexto educativo y social de los estudiantes y, de esta manera, se contribuye a generar oportunidades para todos aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las posibilidades de progreso social.

En este orden de ideas, el pensamiento y la acción educativa adhiere a concepciones de la educación moral; por lo cual, como apuesta de desarrollo se señala la necesidad de acudir al reconocimiento de la diversidad y la diferencia como la fuente del sentido moral, señalando que desde el punto de vista de Honneth, el reconocimiento de la diferencia termina siendo fuente de riqueza y de sentido para toda la sociedad; considerando además que identificar, reconocer y valorar la diferencia son elementos fundamentales de una sociedad sostenible.

En el proyecto Caldas Camina hacia la Inclusión, el concepto de inclusión es concebido como la atención a la diversidad de todos los estudiantes de la institución educativa, precisión que de inmediato se distancia de la dinámica de una institución educativa tradicional, ya que la educación no debe orientarse ni permitir la homogenización sino, por el contrario, debe contribuir al reconocimiento de las diferencias de sus estudiantes y de los múltiples contextos socio-culturales en donde estos se desarrollan; los profesores deben buscar con sus prácticas de aula la libertad, el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y deben generar oportunidades y condiciones para una educación de alta calidad.

Hoy después de 15 años de hacer camino hacia la inclusión en el Departamento de Caldas de la mano de la Secretaría de Educación Departamental, la Universidad de Manizales con el propósito de celebrar al mejor estilo de la academia, se ha hecho una construcción colectiva que involucra la teoría y la práctica como proceso de aprendizaje válido tanto para la comunidad educativa como para la sociedad en general; de este ejercicio de contrastación entre la teoría y la práctica resulta la propuesta de 15 pasos que debe caminar una institución para ser incluyente; como todo conocimiento científico se espera que esta propuesta sirva para que se continúe el trabajo investigativo alrededor de lo aquí propuesto y que sea la comunidad científica la que se encargue de validar los resultados presentados y hacer nuevos aportes para contribuir mejorar los procesos inclusi-

vos de una sociedad que se ha caracterizado por ser excluyente.

Finalmente, un agradecimiento a las 17 instituciones que participaron en el proyecto haciendo reflexiones que fueron enviadas a la Universidad para ser evaluadas por expertos en el tema; esta información fue sistematizada a través del software AtlasTi, usado por científicos sociales para el procesamiento de datos cualitativos, permitiendo observar que en el Departamento de Caldas existen algunas categorías conceptuales que facilitan la articulación en las actuaciones en el marco del proyecto y otras categorías que emergen a través de esta análisis y de la reflexión sobre la cotidianidad.

Una vez identificadas las categorías de estudio, los docentes de la Maestría en Educación desde la Diversidad, los profesores del Doctorado en Formación en Diversidad, los directivos de las instituciones educativas de Caldas y funcionarios de la Secretaría de Educación, se dieron a la tarea de realizar un escrito que diera cuenta de sus hallazgos, el cual se convirtió en un insumo fundamental para la presente publicación; como se puede evidenciar, se trata de una construcción colectiva que permitirá una observación desde diferentes escenarios y podrá servirle al país como referente para la construcción de territorios incluyentes y sostenibles. Además, se convierte en un ejemplo de como la acción conjunta de lo público y lo privado pueden contribuir a la construcción de una mejor sociedad en la que todos puedan encontrar un espacio para su realización.



Introducción

DIEGO E. OCAMPO LOAIZA

Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Nos llena de alegría institucional presentar este documento a la sociedad caldense y al mundo, fruto de un esfuerzo riguroso de la Secretaría de Educación de la Gobernación de Caldas en alianza con la Universidad de Manizales en el cual se evidencian los resultados de una experiencia de trabajo transformador con 103 instituciones urbanas y rurales del Departamento de Caldas.

Esta cartilla surge en el marco del proyecto “Caldas camina hacia la inclusión” que en el año 2020 completa 15 años. Tal proyecto se trata, como su nombre lo indica, de una apuesta decidida del gobierno departamental -referente en procesos de educación inclusiva en el ámbito nacional- con base en los principios básicos de respeto y reconocimiento de las diferencias como una manera de gestionar el fortalecimiento del desarrollo de los sujetos y las instituciones educativas.

En las siguientes páginas encontraremos una serie de reflexiones que parten de la experiencia cotidiana de los actores (profesoras, profesores y directivos) de las instituciones educativas que le dan vida a este proyecto en los municipios de Caldas. Cada uno de los textos es una respuesta a la pregunta ¿qué debemos tener en cuenta para caminar hacia una Escuela para Todos? En este sentido, cada autor asume el reto de ser fiel a los sentires y saberes de las maestras y maestros que

durante 15 años han venido enriqueciendo esta propuesta departamental.

Este documento propone, en primera instancia, una reflexión por el reconocimiento de la singularidad humana y, desde allí, desarrolla una línea narrativa que centra su interés en el estudiante como protagonista y corresponsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo en el centro las prácticas institucionales que deben posibilitar el desarrollo de las potencialidades a partir de las condiciones socioemocionales y las habilidades naturales de cada sujeto. De igual forma, se plantea una enjundiosa reflexión alrededor de las instituciones y los actores que las hacen posibles. Así, en esta cartilla se proponen apuestas teórico-prácticas sobre aspectos fundamentales como las pedagogías incluyentes, los diseños curriculares flexibles, la apertura institucional a la gestión innovadora que permite el cambio, entre otras. De manera especial, se piensa aquí en la familia como escenario vital para la educación de los niños, niñas y jóvenes, con un alto grado de compromiso y responsabilidad en la consolidación de un modelo de escuela incluyente.

Es así como desde las instituciones que se comprometieron en el proyecto “Caldas camina hacia la inclusión”, esperamos que esta cartilla sea un instrumento que avive en los maestros y maestras, y en los actores del proceso educativo, su convicción por forjar cada día una Escuela para Todos.



I

**Incentivar el reconocimiento
de la singularidad humana**



GUILLERMO ORLANDO SIERRA SIERRA¹

Sujeto y Educación

A la pregunta frecuente que nos hacemos: ¿quién es el sujeto en la educación?, se le han dado múltiples versiones de respuestas; algunas, centradas en la versión de la escuela europea; otras, con cierto sello latinoamericano, en las que vamos desde *Sarmiento* a *Freire* para, finalmente, llegar a la idea de subjetividad en la cual se pone en juego la versión educación-comunicación-cultura, en una síntesis contemporánea que quiere proponer otras vías.

El sujeto pedagógico hace, además, referencia a una relación; no refiere un actor (autor), sino un *entre*; y me parece que desde allí logra una importante transición en lo que hoy vemos de -y en- la escuela.

Veamos. Sarmiento despreció tanto al sujeto que conocía como a los saberes que poseía. Nada de estos servirían para la civilización. El conocimiento que se construía con base en la experiencia particular de un sujeto, no era valorado como saber y no podría ser la base para el desarrollo de la civilización: “Desechó cualquier vestigio de saber autóctono para dar lugar al único saber que era sinónimo de civilización: la ciencia” (Zysman, 2016).

1 Psicólogo Universidad de Manizales, Magister en Desarrollo Educativo y Social Cinde Universidad Pedagógica Nacional, Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Cinde Universidad de Manizales. Profesor Titular de la Universidad de Manizales.

Por el contrario, en el caso de Rodríguez, pedagogo venezolano, observamos cómo “la cuestión central era trabajar con la base social que proveía *América, a partir de la cual se desarrollaría la civilización*”. A diferencia de Sarmiento, Rodríguez tenía claro que la identidad latinoamericana se forjaría como resultado del mestizaje y no del inmigrante europeo, como proponían los liberales de la generación del 37. Rodríguez reclamaba el conjunto de lo que hoy se llama “*minorías*”, a los que quería juntos para trabajar con ellos, para educarlos y compartir la experiencia de aprender.

Esa amalgama étnica de indios, negros, zam-bos, mulatos, varones y niñas, blancos y pardos, sería convertida en población, en lo que Rodríguez denominaba *Escuelas populares*. “En ellas se disponía a enseñarles de un modo radicalmente distinto a los métodos vigentes. Podría decirse que este pedagogo criticó toda la pedagogía que basara su método en la transmisión verbalista del conocimiento. Podría considerarse precursor de la escuela activa” (Zysman, 2016).

Con Freire, asistimos a una versión contemporánea del sujeto en el que de alguna manera su preocupación era “la opresión y pobreza, y ubicaba en la educación la posibilidad de concientizar al pueblo para que transitase el camino hacia la participación, en la construcción de un Brasil que fuese dueño de su propio destino y que superase el colonialismo” (Gadotti, 2001 p. 51, citado por Zysman, 2016). “El sujeto pedagógico Freiriano es profundamente contrahegemónico respecto de la pedagogía oficial... el verdadero aprendizaje se produce en un proceso dialéctico entre la práctica

y la teoría y entre la enseñanza y el aprendizaje” (Zysman, 2016). Leer es leer el mundo”.

Estos tres casos de pedagogos latinoamericanos bien podrían ser sintetizados en la manera como Not (1983) argumenta las pedagogías hetero-estructurantes, auto-estructurantes e inter-estructurantes. En las primeras, aparece un sujeto que debe apropiarse de códigos materiales y simbólicos, que le hagan incurso a través del lenguaje en una realidad conceptual. El sujeto es *tábula rasa* y su desarrollo obedece a los escritos que sobre él se hagan. En las pedagogías auto-estructurantes, el esfuerzo reside en un proceso de toma de conciencia de aquello que el sujeto es, pero no reconoce, con algún riesgo de historicismo psicológico familiarista. Finalmente, en las pedagogías inter-estructurantes está un sujeto en gerundio, siendo un sujeto con biografía, con experiencia; un sujeto que, en general, desde su historia interactúa con los saberes cotidianos y formales y de allí consolida su ser-siendo.

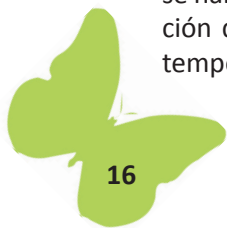
Hasta aquí podríamos señalar, de la mano del profesor Germán Muñoz (1996), cómo “la noción de sujeto se ha construido históricamente en relación con otros conceptos. El sujeto se ha pensado a través de su relación dicotómica con el conocimiento: sujeto pensante-objeto; con la sociedad-historia: sujeto-sociedad, sujeto-histórico, dominador/dominado; y con el lenguaje: sujeto-predicado”.

Y es precisamente en estas áreas, en donde se han producido los momentos de crítica a la noción de sujeto que fundan el pensamiento contemporáneo:

- a. Crítica al estatuto de la conciencia como instancia privilegiada y definitoria de la subjetividad
- b. Crítica al sujeto trascendental
- c. Crisis del lenguaje y, por ende, crisis del sujeto (o viceversa).

Es en éstas y en muchas otras versiones del sujeto en la educación, que se expresan historias y añoranzas de la educación y, que tal vez, propongan horizontes renovados. Lo que sí resulta evidente, es que una de las instituciones que ha forjado el tipo de sociedad que hoy tenemos es la Educación; y con ella, ora transformamos, ora doblegamos o sujetamos los tránsitos mismos de la sociedad. La tensión que observamos, por ejemplo, entre inclusión-exclusión, se configura; por ello, también como educadores hemos sido co-autores del sistema de educación a través de propias formalizaciones, de expresiones públicas o privadas de la educación, entre otras cosas. Entonces, como afirma Skliar (2003), es claro que

La exclusión, si entonces puede ser algo, es la muerte a ambos lados de la frontera: es la separación y la yuxtaposición institucional indiscriminada, es el aniquilamiento del otro; la negación a vivir en la propia cultura, en la propia lengua, en el propio cuerpo, en la propia edad, en la propia sexualidad. Una norma -muchas veces de explicación legal- que impide la pertenencia de un sujeto o de un grupo de sujetos a una comunidad de derechos y, sobre todo, el derecho a la no-mismidad; el derecho irreductible de la diferencia (pp. 65-66).



Esta proposición de Skliar, de alguna manera, deberá llevarnos a un reconocimiento de cómo hemos gestado desde la escuela los procesos de exclusión, de cómo hemos generado la separación indiscriminada; de cómo hemos sido coautores de ese aniquilamiento del sujeto -del Otro-, a partir de nuestras acciones, prácticas pedagógicas, de nuestras maneras de relación (didácticas), nuestras metodologías y enfoques; todo esto ha contribuido con la negación y exclusión del Otro.

Es por esta y muchas otras razones que es necesario pensar-nos. Y desde nuestra biografía reconocer-nos en los modos como configuramos la vida misma. No quiero caer en la apología de que cada quien se haga y pueda ser salvador de sí mismo; tampoco pensar que en la vida como *tabulas rasas* hemos sido escritos por los demás sin ninguna posibilidad de crítica individual, o sin la participación oportuna del nuestro juicio, y que somos víctimas de los demás; pero sí es evidente que las fuerzas de nuestras propias instituciones (nuestras obras colectivas), tienen propósitos instituidos y en ocasiones instituyentes.

Es por esto que en esta parte del escrito quiero observar(me) en la manera como se transita en las ideas, sobre quién se es y qué significa en la escuela el sujeto. Y esta observación evidentemente transita por la observación que de él hemos venido desarrollando en la Educación en los últimos años. Esto, centrado, especialmente, en la Universidad de Manizales (U de M).

Una primerísima ocupación de la U de M fue la de generar las condiciones de posibilidad para que trabajadores de distintos sectores económi-

cos pudiesen encontrar una vía de promoción social a través de la formación universitaria. Allí, en 1972, se expresaba una consideración de un sujeto en potencia, que tal vez no encontraba una ruta de ser y hacer aquello que valoraba para sí mismo como deseable. Este sujeto en potencia era la consideración del momento; podría, a través de una organización, la Universidad Cooperativa de Manizales, Coofes, ser coautor del medio de su transformación. Esta ruta expresó anticipadamente un sentido de la inclusión. Digo anticipadamente porque de todos es conocido, cómo la historia registra que el modelo educativo que potencia la inclusión comenzó en los países anglosajones, en el marco de la educación especial².

En ocasiones me pregunto qué educación no es especial; es especial la educación de adultos,

- 2 A través de la Ley de 1975 de los EE. UU., *Education for All Handicapped Children*, ACT., se consideraba que aquellos niños y niñas que presentaban algún tipo de deficiencia podían recibir educación apropiada en ambientes menos restrictivos. Se le dio, entonces, luz verde a un movimiento que centraba su atención en la búsqueda de alternativas para lograr la participación de estudiantes con deficiencias en un aula regular. Por supuesto, este hecho implicaba poder contar con profesores que compartieran los principios del Movimiento; que se capacitaran y aprendieran a pensar en la diferencia como un gran valor, el mismo que conlleva la consolidación de la diversidad tan propia de nuestra América Latina. Las transformaciones que se generan en el vasto espectro de la globalización muestran que la diversidad es la constante de los cambios vertiginosos que vivimos. Un panorama difícil, si continuamos pensando en no innovar la tradición educativa. De ahí que la escuela inclusiva se gestó como una respuesta que, más que reconocer, valore la multiculturalidad en todas sus dimensiones y potencie el desarrollo de las infinitas capacidades de cada Ser.

es especial la educación de padres, es especial la educación de doctores, es especial la educación de hombres, es especial la educación de mujeres, es especial...

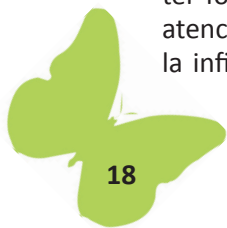
Me parece que la emergencia de la educación especial, nos abre una comprensión de la necesidad de hablar de educaciones, en tanto diferencias entre los sujetos. Si bien el pre-texto era el sordo, el invidente, el texto conducía de manera clara a la diferencia. Es la diferencia la que bien podría mostrárenos como obstáculo; sin embargo, venimos asistiendo a una comprensión, que es la que nos posibilita una versión genuina del sujeto que requiere entonces de una escuela genuina para todos. Ya en otro texto señalaba que, a pesar de que muchos países han adoptado las políticas de la *Declaración de educación para todos*, lo cierto es que en la práctica es *“casi para todos”* o, cuando menos, *“para la mayoría.”* Y se olvida que quienes más requieren de la educación son los excluidos y marginados, justamente porque les es menester solucionar sus desventajas educativas, sociales y económicas.

Vale la pena insistir en que debe cuidarse al máximo la formación de nosotros los profesores sobre este particular. Este reconocimiento implica poner especial cuidado en una auto-formación permanente que nos lleve a recrearnos y transformar nuestras propias acciones. Aquí sí que tiene cabida el viejo lema de que *“hay que estudiar toda la vida”*; todos los días se aprende algo. El adquirir la conciencia crítica de que es menester formarse diariamente, poner el acento en la atención rigurosa a los estudiantes, mostrarles la infinidad de puntos de referencia para poder

comprender, interpretar y explicar el mundo que les rodea, y reforzar la trascendencia de pertenecer a una sociedad que se transforma constantemente, son factores que permitirán que la escuela inclusiva se muestre como uno de los mejores mundos.

De tal reflexión y revisión de las prácticas educativas, con toda seguridad emergerán cambios pedagógicos, didácticos, metodológicos y culturales, imprescindibles para construir espacios de inclusión. Cuando me refiero a estos temas, no puedo dejar de pensar que apenas hace 50 años comenzamos a hablar y a defender que los niños y las niñas tienen derecho a ser personas con plena libertad, tienen derecho a una identidad, a una familia, a la salud, a adquirir una adecuada educación, así como a ser protegidos y socorridos. En otra ocasión escribí que, si pudiéramos construir un Arca como la de Noé, pensaría en meter en ella (entiéndase, incluir), la Constitución Política de Colombia; y aunque suene a verdad de *Perogrullo*, le pondría el eslogan de *“todos somos Colombia”*, pensando en la idea que he venido sosteniendo de que nos urge construir un gran relato nacional en el que quepamos todos, valorando sustancialmente lo diferentes que somos.

Ahora, se me ocurre pensar que esta gran Arca, bien podría ser la escuela inclusiva; y qué mejor lema para acompañar nuestra Carta Magna que escribir *“Por los niños, todo.”* Ellos saben, como lo pregonaba Estanislao Zuleta, que los conflictos propios de la educación y de la escuela son excelentes oportunidades para los desarrollos personales y sociales. Igualmente, que esto se da,



si pueden gozar de la autonomía, un elemento fundamental para que la calidad de la educación no desaparezca de los procesos de aprendizaje.

No me canso de repetirlo: nuestros profesores del departamento de Caldas que han creído en la educación como forma de construir y fortalecer la democracia, han demostrado ser conscientes de la necesidad de estos procesos de reconocimiento del sujeto distinto, diverso, a partir de su responsabilidad, capacidad de aportar pensamiento crítico y colaborativo.

Una última reflexión: en la vida hablo de manera recurrente y, si se quiere, de construir permanentemente una sociedad que actúe con la intención de construir justicias. Reitero, actuando con unos claros criterios morales. Necesitamos avanzar en la autonomía de todos como autorresponsabilidad, tal como lo señala el profesor Luis González: esa vía de autonomía nos llevará de verdad a una habilitación para el reconocimiento del Otro y, desde ese reconocimiento, construiremos una idea de sujeto educativo capaz, en el que se confía y con el que juntos, como en una

artesanía, produciremos un país que desde el respeto establezca el orden de nuestras libertades.

Estoy convencido de que la escuela inclusiva contribuye a neutralizar la moral individualista, misma que no nos deja pensar como nación, que no nos deja construir ese gran relato a través del cual le encontramos el sentido de dignidad a la vida. Y esto, nos lo da la atención rigurosa, seria, responsable, honesta, solidaria, justa, equitativa, amorosa, que han demostrado todos y cada uno de quienes han puesto su fe en que Caldas *sí* camina hacia la inclusión.

Referencias

- Muñoz-González, G. (1996). *El sujeto de la educación Nómadas* (Col). Núm. 5. Universidad Central Bogotá, Colombia.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de cultura económica: México.
- Zysman, A. (2016). *Clase 2. Rodríguez y Sarmiento. Dos concepciones del sujeto y del conocimiento del mundo*. Ministerio de Educación y del deporte de la nación. Buenos Aires.



2

**Indagar sobre las
potencialidades de
los estudiantes**



El diseño de mi escuela ideal del futuro se basa en dos hipótesis; la primera, es que no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera.

La segunda hipótesis puede doler: es la que en nuestros días nadie puede llegar a aprender todo lo que hay que aprender.

Howard Gardner.

LUISA FERNANDA CASTRO LOAIZA¹

Justificación

El mundo cambia constantemente y las exigencias del medio son cada vez mayores; esto hace que el ser humano deba adaptarse y buscar estrategias de afrontamiento en el ámbito personal, familiar, social y laboral, necesarias en la práctica las habilidades y potencialidades para enfrentarse a nuevos entornos.

Es allí donde el reconocimiento de las potencialidades desempeña un papel fundamental, pues le permite al sujeto asumir distintos retos para la vida; por tanto, la red de apoyo familiar y la escuela deben identificar, promover y fortalecer el potencial de los niños desde sus primeros años de vida, con el fin de garantizar experiencias que les permitan la construcción de aprendizajes

1 Licenciada en Educación Especial, candidata a Magíster en Educación desde la Diversidad, de la Universidad de Manizales. Coordinadora del proyecto Caldas Camina Hacia la Inclusión, desarrollado entre la Universidad de Manizales y la Secretaría de Educación Departamental. Correo electrónico: inclusioncaldas@umanizales.edu.co

significativos y la transformación de los contextos para ser felices y vivir con más plenitud.

Conceptualización

Al hacer referencia a las potencialidades que tienen los sujetos, es necesario referirnos a la teoría de la inteligencia planteada por Howard Gardner (1993), “La inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (p. 37). En ese sentido, el hecho de poder dar respuestas e identificar alternativas de solución a las dificultades de la vida cotidiana, configuran la inteligencia, de tal manera que desde los intereses de cada persona, se activan o refuerzan las inteligencias múltiples de las cuales Gardner (1993) plantea siete: inteligencia cinético-corporal, inteligencia lingüística, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática e inteligencia espacial; de esta teoría cabe resaltar que los humanos pueden desarrollar varias de estas inteligencias o ser altamente fuertes en una de

ellas; esto depende, básicamente, del contexto en que se desenvuelva y de las posibilidades que este le proporcione para su desarrollo.

Sabías que...

“

Mozart, sin quitarle lo gran músico que fue, no creó sinfonías que tuvieran el poder mágico de cambiar aspectos a nivel cognitivo, aunque sí se hace recomendable escucharlo



Fuente: <https://psicologiaymente.com/inteligencia/curiosidades-sobre-inteligencia>

Fortalecer las potencialidades en una escuela para todos

La escuela es un espacio donde se comparten experiencias, culturas, costumbres... por lo que debe responder a las expectativas e intereses de los estudiantes, según su diversidad; es por esto que, en el propósito de la construcción de una escuela para todos, es indispensable pensar en estrategias diversas para ayudar a desarrollar las potencialidades, partiendo de sus particulares

formas de aprender, percibir y relacionarse con el medio.

Ahora bien, según López-Melero (2002) “la diversidad no es un slogan de moda, es un discurso ideológico que invita a la transformación de la práctica pedagógica que exige otro modo de educación considerando la diferencia como valor agregado en el ser humano” (p. 51). Por lo anterior, se deben proporcionar en los espacios escolares ambientes acogedores y seguros, en los que prime el respeto hacia el Otro, basados en valores inclusivos que, poco a poco, irán construyendo una cultura respetuosa de las diversidades humanas.

Este tipo de ambientes cálidos y positivos dependen, en gran parte, de los maestros, quienes pueden propiciar la escucha, la ayuda mutua y, sobre todo, la capacidad de valorar al Otro, garantizando, a través de prácticas pedagógicas innovadoras y flexibles, la participación de los estudiantes; todo ello facilita experiencias de aprendizaje para TODOS.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —UNESCO— ha establecido la definición de **educación inclusiva** 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” (Educación Inclusiva, s. f., párr. 1). Entonces, al ser los estudiantes diversos, con distintas formas de ser, de pensar, de actuar y de sentir, la escuela debe resignificar sus prácticas, dándole sentido a la educación inclusiva con calidad y equidad,

Figura 2. Pautas para promover habilidades en los estudiantes



Fuente: elaboración propia (2020)

eliminando las barreras para la participación, ya sean de tipo actitudinales, procedimentales. Y sobre todo, eliminar las barreras que presenta el contexto que, en la mayoría de los casos, son las

que impiden que los estudiantes se desarrollen plenamente y puedan transitar en cada nivel de la educación, sin ninguna dificultad.

Hablar de diversidad implica también reconocer a aquellos estudiantes que poseen **talentos y capacidades excepcionales**, en tanto que poseen un alto potencial y requieren múltiples estrategias que permitan fortalecer en ellos los procesos académicos; esto contribuye a garantizar las trayectorias en el aprendizaje y fomentar la orientación vocacional, aunado a sus proyectos de vida, con el fin de alcanzar sus objetivos acordes con sus intereses. Al brindar respuesta a estas necesidades la motivación por el aprender se hace evidente; cuando un estudiante hace lo que le gusta, tiene mayor posibilidad de fortalecer sus habilidades, pues ejerce un aprendizaje autónomo. De acuerdo al planteamiento de Gardner (1993), un entorno educativo estructurado y rico en posibilidades, centrado en el individuo, puede prestar atención a esas diferencias individuales.

En síntesis, la escuela debe dar un cambio significativo, reestructurando y flexibilizando sus prácticas, para pasar de una educación tradicional a un espacio donde exista una alta gama de posibilidades para construir nuevas realidades. Como plantea López-Melero (2004) el currículo debe ser común y con una flexibilidad que los planeamientos y cambios permitan a los estudiantes acceder y participar en todos los procesos.

En este sentido, la Comunidad Educativa, en general, debe ser garante de los derechos de los estudiantes, buscando la manera para que ellos encuentren su vocación y su papel en la sociedad.

Sabías que...



Hasta la fecha, la persona a quien se le ha atribuido la mayor puntuación de CI de toda la historia es William Sidis (1898-1944), quien sería la persona más inteligente de todos los tiempos.

En 1933 se le administró un test de inteligencia y, en base a estimaciones posteriores, se le ha atribuido un CI de entre 250 y 300 puntos.



Fuente: <https://psicologiyamente.com/inteligencia/curiosidades-sobre-inteligencia>

Referencias

- Educación Inclusiva (s. f.). *¿Qué significa inclusión educativa?* Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. España. Recuperado de <https://psicologiyamente.com/inteligencia/curiosidades-sobre-inteligencia>
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones, Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. España: Editorial Aljibe. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/educacion-inclusiva/549204991969/>



3

**Interiorizar prácticas para el desarrollo
de las competencias socioemocionales
y habilidades para la vida**

“Educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto”

Aristóteles

PAULA LORENA GONZÁLEZ OROZCO¹

Justificación

En la actualidad, la sociedad busca que la educación ofrezca respuestas a las demandas de este mundo tan cambiante; además, exige a las instituciones educativas, explícita e implícitamente, generar cambios que busquen formar a sus estudiantes de tal manera que puedan desarrollarse como personas y contribuyan al desenvolvimiento social, académico y laboral.

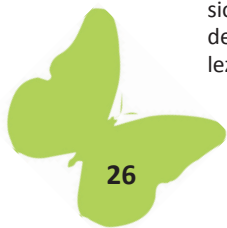
Para realizar estos cambios en el ámbito educativo es indispensable reconocer primeramente que la educación, como lo afirma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2000), es un derecho humano fundamental, considerado como esencial para ejercitar todos los demás derechos. A partir de lo anterior, es necesario que la educación se interese por realizar un trabajo en el que los estudiantes, además de desarrollar sus capacidades intelectuales, también desarrollen su inteligencia emocional, generando habilidades sociales, control de emociones y procesos de resolución

de problemas para llevar a cabo métodos relacionales íntegros. Es por esto que la apuesta de las instituciones educativas debe ser un entrenamiento en el control, reconocimiento y expresión de las emociones; como lo plantea Goleman (2016), deben formar estudiantes competentes e íntegros que pueden superar cualquier adversidad que se les presente.

Conceptualización

El método tradicional de educación comienza a gestarse en el siglo XVIII alcanzando su apogeo con la llegada de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX, método en el que solo importa la transmisión de contenidos intelectuales. Actualmente, se evidencia la necesidad de realizar un cambio en la educación, ya que una auténtica formación requiere cubrir no solo el desarrollo intelectual, sino también el potencial emocional que consiste en alcanzar la habilidad para reconocer, comprender, identificar, aplicar y regular las propias emociones. Una vez se haya logrado dicha inteligencia emocional no solo en los alumnos sino también en los docentes, es posible que la transferencia de conocimiento conocida como proceso que busca el flujo de información de manera bidireccional se logre exitosamente y, por ende, mejore el rendimiento escolar del estudiante y favorezca a su desarrollo personal.

1 Psicóloga. Especialista en Neuropsicopedagogía. Profesional de Apoyo Institución Educativa Normal Superior de Manizales (Caldas). Correo electrónico: paulagonza-lezoroazco@gmail.com



Los antecedentes de esta inteligencia emocional se remontan a la psicología humanista con autores como Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, quienes ponen un especial énfasis en la emoción. Este enfoque defiende que cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente. Poner barreras a este objetivo básico puede conllevar a comportamientos desviados (Taylor et al. 1997).

Es por esto que algunos autores han definido la inteligencia emocional, por ejemplo Villa (2015), como un potencial innato que puede desarrollarse “solamente” o no, por el aprendizaje y la experiencia. Los seres humanos buscan su estabilidad emocional de manera permanente con la intención de alcanzar sueños, expectativas y metas en el transcurrir del tiempo, más allá de los procesos personales, profesionales, familiares existentes o tecnología establecida.

Otro autor importante es Cooper (1999) quien la define como la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia.

Teniendo en cuenta esto, la inteligencia emocional, citando a Mayer y Salovey (1995) presenta dos tipos:

1. La inteligencia intrapersonal: que es la capacidad del individuo para entender e identificar sus emociones, lo cual es importante pues la persona conoce su dimensión emocional, generando un mayor control sobre su vida, lo que desencadena en una mejor estabilidad personal, familiar y académica.

2. La inteligencia interpersonal: que es la capacidad que tiene el individuo de entender las emociones de las otras personas y de actuar de manera adecuada con ellas.

Estos principios también los vemos definidos por Howard Gardner en su libro *Multiple Intelligences* (citado por Goleman, 2016):

La inteligencia intrapersonal es una capacidad correlativa, vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida (p. 60).

Entonces, la inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos. Vendedores, políticos, maestros, médicos clínicos y líderes religiosos de éxito tienen probabilidades de ser individuos con elevado grado de inteligencia interpersonal.

Un buen establecimiento de la inteligencia emocional permite conocerse a sí mismo, reconocer sentimientos y emociones, comprender a la otra persona y ubicarse en su posición; esto hace que se tenga una visión del hombre bastante compleja porque, más que sobreponerse a la inteligencia cristalizada, lo que busca la inteligencia emocional es complementar todos los tipos de inteligencia a partir del conocimiento personal y el reconocimiento de emociones, potenciando todas las esferas y capacidades y, es de esta manera, el desarrollo social y personal se incrementa.

Es por esto que la apuesta de hoy, es fomentar no solo la educación convencional, sino tam-

bién entrenar tanto a los estudiantes de básica primaria, secundaria o de universidad, en habilidades no cognitivas, entendiendo y dándole importancia a la inteligencia emocional, puesto que en una sociedad tan devastada como la nuestra no buscamos un alto en el camino, para dedicarnos a conocernos y conocer al Otro y así optimizar la relación con los demás y con uno mismo, como afirma Goleman (1996):

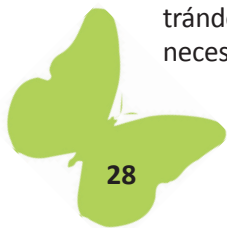
Nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, y desde otra óptica acentuar nuestra capacidad para trabajar en equipo y adoptar una actitud solidaria que nos brindará más posibilidades de desarrollo personal y espiritual (p. 185).

Hasta finales de la década pasada y comienzos de la actual se dieron los primeros pasos para constatar empíricamente los efectos que una buena Inteligencia Emocional puede ejercer sobre las personas (Mayer, Caruso y Salovey, 1997). Esta constatación empírica ha permitido examinar de manera fiable la relación de este concepto con otras variables relevantes en diversas áreas vitales de las personas. Así, la Inteligencia Emocional es un constructo que se convierte en el puente para evitar comportamientos disruptivos, descenso del rendimiento académico, déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico y disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales (Extremera y Fernández, 2004). Ahora, centrándonos en el ámbito educativo se evidencia la necesidad de educar no solo en lo intelectual sino

también en lo emocional, ya que la regulación consciente de las emociones es indispensable para lograr un crecimiento emocional e intelectual.

Antes de que el constructo de Inteligencia Emocional empezara a tomar fuerza, el cociente intelectual (CI) se convirtió en el referente ideal del ser humano: ser una persona inteligente, argumento que se sustentó y se sigue sustentando en la relación que existe entre el CI de los alumnos y su rendimiento académico (Fernández y Extremera, 2002). A lo largo de los años se ha puesto toda la confianza en esta relación, pero a partir de la aceptación y comprobación de la Inteligencia Emocional se ha puesto de relieve la existencia de otra relación: La Inteligencia emocional y el rendimiento académico. En un estudio realizado en Málaga, España, se evidenció que existe una relación entre rendimiento escolar e Inteligencia Emocional, ya que la inteligencia emocional influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Fernández y Extremera (2002) argumentan que las instituciones educativas no se pueden dar el lujo de retrasar el proceso académico e intelectual de los alumnos, debido a la incapacidad que tienen los docentes de atender a las emociones subyacentes en las conductas de los alumnos. Es por esto que se busca un entrenamiento en Inteligencia Emocional, tanto de los docentes como de las directivas, para potencializar a los estudiantes de forma óptima, teniendo en cuenta las características y necesidades de cada uno de ellos. Este ámbito es el punto central de la educación en

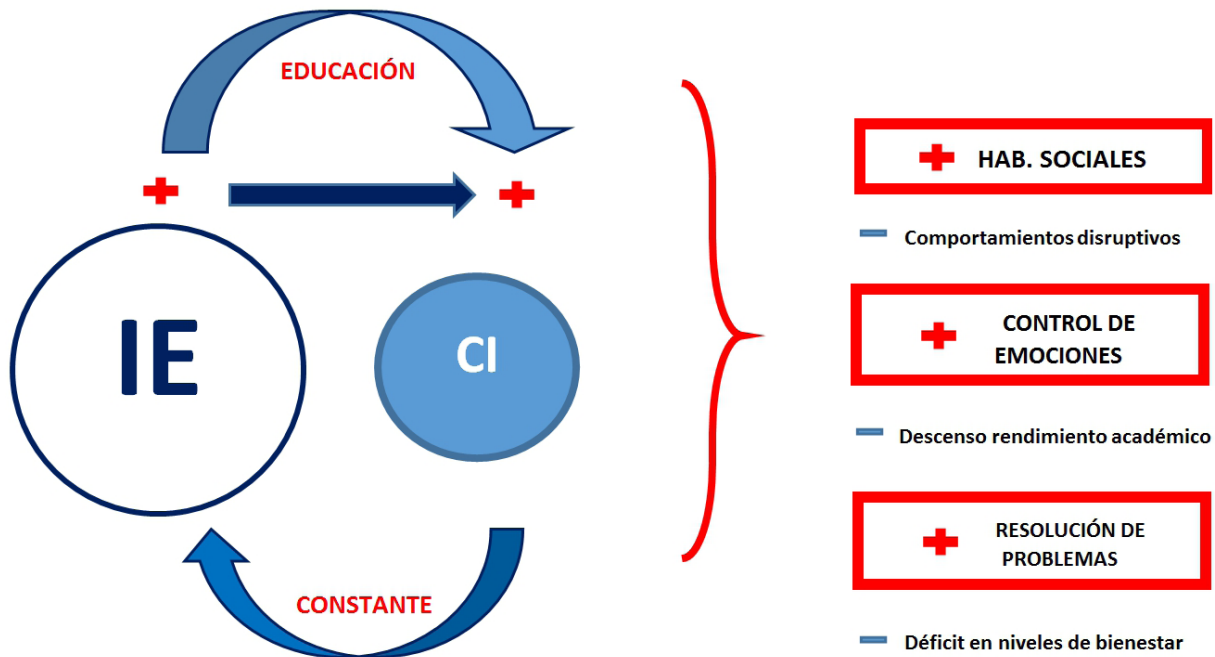


la actualidad, puesto que durante este periodo escolar se asientan las bases para la capacidad de socialización con diversas personas, se forma la identidad y se construye la autoestima (UNESCO, 2014).

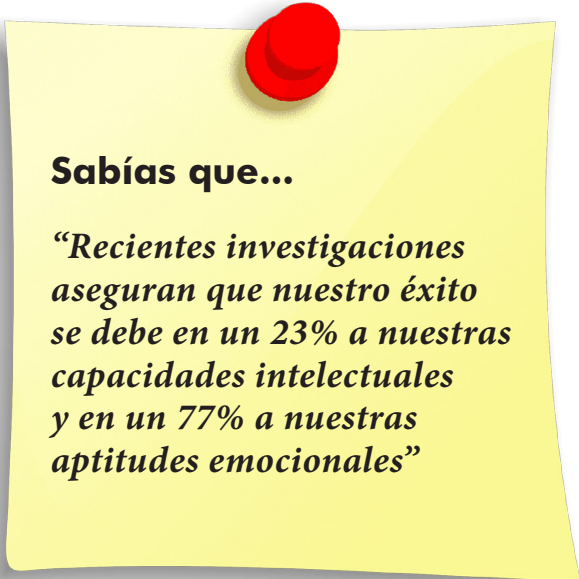
¿Cómo lograr, entonces, un entrenamiento práctico, constante y asertivo en Inteligencia Emocional en las instituciones educativas? En primer lugar, el docente debe estar convencido de que el aula es el escenario ideal para generar procesos de aprendizaje, ya que los estudiantes pasan la mayoría del tiempo dentro de sus instalaciones, cuentan con un maestro, un guía, un

referente y están rodeados de pares. En segundo lugar, debe aplicar estrategias de trabajo colaborativo donde haya interacción entre estudiantes, puesto que es en el compartir donde las habilidades sociales se potencializan, se aprende a respetar al Otro, a generar empatía, a crear opiniones; además, que puedan expresar emociones, las reconozcan y, de esta manera, consigan manejarlas; estrategias que planteen problemáticas y busquen generar soluciones; estrategias que lleven al diálogo siempre que se presente una dificultad entre pares.

Figura 1. La Inteligencia Emocional y sus beneficios



Fuente: elaboración propia 2020



Sabías que...

“Recientes investigaciones aseguran que nuestro éxito se debe en un 23% a nuestras capacidades intelectuales y en un 77% a nuestras aptitudes emocionales”

Referencias

- Cooper, R. & Sawaf, A. (1999). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocá, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Fernández-Berrocá, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869/3813>
- Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2016). *La inteligencia emocional*. Zeta Ediciones.
- Mayer, J. Y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied Preventive Psychology*, 4(3), 197-208. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0962184905800587>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Petrides, K. V. Frederickson, N. Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886903000849>
- Taylor, S. (1997). *Social Psychology*. EE.UU: Pearson Education.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2014). *Documento de política 14 / Boletín 28 Junio*.
- Villa, M. E. (2015). *Inteligencia emocional*. Colombia: Fundación Universidad de América.



4

Incorporar en el Proyecto Educativo Institucional políticas incluyentes

Justificación

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución Escuela Normal Superior Sagrado Corazón (ENSSC) desde su título “La formación pedagógica en interacción con la comunidad hacia la interculturalidad” señala y orienta el quehacer diario de los docentes en la formación en el respeto, reconocimiento y valoración de la diversidad en la cual se encuentra inmersa su población (Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, 2018, p. 170). Así, paralelo a las comprensiones del concepto de interculturalidad se gesta la inquietud sobre el concepto de inclusión en una institución inclusiva: las reflexiones académicas alrededor del marco legal generan tensiones, pues la institución se debate entre la concepción de inclusión desde la legislación que la enmarca en la atención a la población con necesidades educativas y lo que dice teóricos como María Luisa Dueñas-Buey (2010), quien la define como

La educación inclusiva está constituida por toda una serie de creencias y valores sociales, tales como: la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor de la comunidad educativa, la participación de todos los alumnos en el currículo ordinario y en todas las actividades tanto escolares como extraescolares, la provisión a todos los estudiantes de

iguales oportunidades para recibir servicios educativos efectivos, la atención diferencial y eficaz a la diversidad (p. 263).

La definición de José M. Juárez N. (citado por Dueñas-Buey, 2010) plantea que la educación inclusiva “implica la responsabilidad de todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje y el apoyo hacia niños y niñas con necesidades educativas específicas, sin necesidad de etiquetarlas como discapacidades motoras, visuales, auditivas, etcétera, sino simplemente de denominarlas necesidades educativas específicas”.

Ahora, fue hasta la Conferencia Mundial de 1990 sobre “Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje” (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 1990), en la que se considera que se comenzó a configurar la noción de “inclusión”, la cual se consolidó y se difundió en el año 2015 cuando la UNESCO planteó reducir la exclusión en educación como uno de los objetivos para 2030. Además, en el 2015, el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 define a la educación inclusiva como: “Una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización Naciones Unidas [ONU], 2015, p. 1); igualmente, la UNESCO, la define como 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, reduciendo la exclusión en la educación” (Educa y Aprende, 2019, párr. 2). El recorrido por el mar-

1 Magister. Rectora Escuela Normal Superior Sagrado Corazón. Riosucio (Caldas). Correo electrónico: mirthacatao@yahoo.es mcatanohenao@gmail.com

co legal, se constituye en la guía para avanzar en la consolidación de la comprensión del concepto de inclusión, a la vez abre paso a un concepto más amplio de la educación inclusiva.

Conceptualización

Identificarse como una institución inclusiva es llegar a un punto de concreción de ideas y acciones en el PEI resultado de la implementación de diferentes leyes y decretos que poco a poco le llevan a construir una apuesta de atención diversa en una institución inclusiva, a continuación se reseña el marco legal analizado y se relaciona con acciones concretas consecuencia de esta legislación: La lectura de la Ley 324 de 1996, de la Resolución 2565 de 2003, Decreto 366 de 2009, Decreto 1075 de mayo de 2015 Artículos 2.3.3.5.1.3.6., 2.3.3.5.1.3.7 y 2.3.3.5.1.3.9, generan interrogantes y preocupaciones institucionales ¿Estamos preparados para direccionar estrategias de atención a este grupo poblacional? , ¿Qué conocemos sobre las necesidades educativas de ellos? Los maestros formados en una época cuando la educación excluía este grupo poblacional ¿qué competencias poseen, para dar respuesta de calidad a estos grupos poblacionales? ¿Qué es lo más adecuado? Desafíos y dilemas que ameritaron estudio, preparación y búsqueda de apoyo, lo que no fue un obstáculo para la ENS; antes bien, fue un factor que motivó a sus actores a reflexionar en cómo llevar la ENS a una institución inclusiva en coherencia con el enfoque intercultural y garantizar una educación inclusiva que potencialice todas las capacidades de sus estudiantes.

En ese momento de incertidumbres, se firmó el convenio con la Secretaría de Educación de Caldas y la Universidad de Manizales para ejecutar el programa “Canasta Educativa”. Fue así como la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón (E.N.S.S.C.) empezó a contar con un aliado para avanzar en la meta trazada; la capacitación en estrategias pedagógicas diferenciadas, a los maestros en ejercicio y a los maestros en formación, se combinan con el estudio del marco legal y el diseño y estrategias de atención a los estudiantes con necesidades Educativas Especiales hasta llegar al acompañamiento especializado, acciones concretas que gradualmente consolidaron la educación inclusiva en la ENSSC, que la asume como “La capacidad de atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes” (Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, 2018, p. 56). Además, reconoce la diversidad como un concepto fundante de la Política institucional, desde la cual se consideran no solo diferentes tipos poblacionales (indígenas, negritudes, desplazados y otros), sino también las características de los grupos en lo social, cultural, religioso o político, en coherencia con el Decreto 1421 de 2017 y la concepción del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Ahora, la expedición del Decreto 2082 de 1996 creó las UAI², un antecedente de las Aulas de Apoyo Especializadas legisladas en el Decreto 1075 de 2015, Artículos 2.3.3.5.1.3.3 y 2.3.3.5.1.1.5; en esta norma se contempla la in-

2 Unidad de Atención Integral de la época. Aula especializada para la atención aislada de niños y jóvenes que la escuela no recibía por sus “discapacidades”.

tegración de un equipo interdisciplinar, la diversidad de estrategias de atención, el uso de recursos didácticos, la atención integral a los estudiantes, que se constituyen en el inicio del proceso de consolidación del Aula Especializada, que surge como consecuencia de la implementación de los mencionados decretos.

Entonces, hablar de los derechos de la persona en situación de discapacidad es reflexionar sobre el significado y remitirse a la Ley 1346 de 2009 en la cual se conceptualiza así: “La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”, aunque no fue hasta la expedición de la Ley 1618 de 2013 que se adoptó el término “personas en situación de discapacidad”, dando fin al uso de personas con limitaciones; además de lo anterior, esta ley acuña la expresión “Diseño Universal”, al referirse al diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas en condición de discapacidad, cuando se necesiten.

Además de hablar de los derechos es pensar en acción afirmativa, ajustes razonables y eliminación de todo tipo de discriminación por razón de discapacidad; es decir, leer y reflexionar sobre la Ley 1618 de 2013, la que se puede considerar como antecedente a uno de los propósitos de la evaluación en el marco del Decreto 1290 de

Sabías que...

*utilizar la expresión
“personas con limitaciones”
connota algo que impide el
desarrollo, barrera mental
que lleva a mirar las personas
en situación de discapacidad
como limitadas, como alguien
que no puede avanzar.*

2009, en el cual se reconoce la diversidad del aula; textualmente dice: “identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo, estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances”. En relación con lo anterior, el Decreto 1075 Artículo 2.3.3.5.1.2.3., no lo deja para que el lector lo infiera, sino que especifica la evaluación para los estudiantes en situación de discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales; todo un desafío para las instituciones que inician su tránsito de la evaluación como instrumento de poder a la evaluación formativa.

Por otra parte, el Decreto 2082 de 1996 se constituyó en un nuevo reto al incluir en su Artículo primero a las personas en condición de discapacidad de orden psíquico o emocional (hasta este decreto se hablaba de personas con limitaciones de orden físico, sensorial, cognoscitivo); así, una nueva población entra en escena: la población en riesgo psíquico-social: estudian-

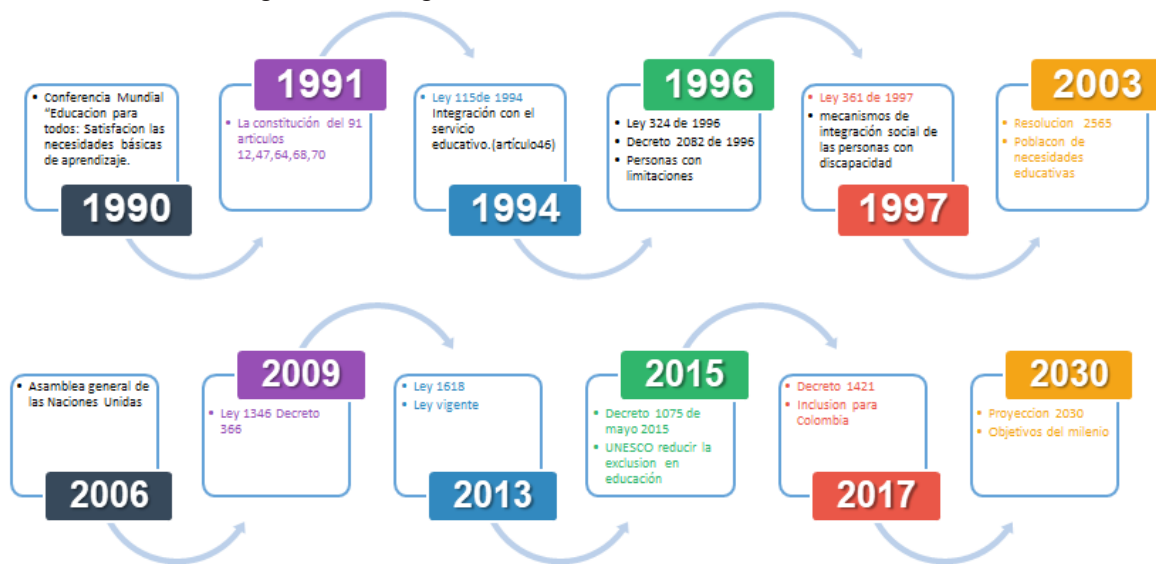
tes diagnosticados con depresión, enfermos por abuso de consumo de drogas, intento de suicidio, abuso sexual, embarazo prematuro, maltrato infantil. Esta norma originó tensión entre el Manual de Convivencia y las concepciones culturales de algunos integrantes de la comunidad educativa que apoyaban la exclusión; en contraste, con la apertura de este Decreto se estableció no excluir sino incluir al sistema educativo con base en la atención a las necesidades psicológicas, emocionales o la realidad diversa que se presente.

En coherencia con lo expuesto hasta aquí en este camino aparece el mayor desafío: mirar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en su integralidad. Por eso, en un primer momento y como

respuesta al Decreto 2082, se inició con una mirada parcial y culminó con la resignificación de todas las gestiones del PEI, del cual emerge el currículo flexible, incluyente, integrado y problematizante, respuesta al Artículo 2.3.3.5.1.3.5. del Decreto 1075 de 2015, que dice: “Los establecimientos educativos estatales adoptarán o adecuarán, según sea el caso, su Proyecto Educativo Institucional, de manera que contemple las estrategias, experiencias y recursos docentes, pedagógicos y tecnológicos necesarios para atender debidamente esta población”.

Esta reseña no se puede concluir sin nombrar el Decreto 1421 de 2017, maravilla de este marco legal que no solo orienta, sino que traza acciones

Figura 1. Reseña gráfica de las normas sobre inclusión educativa



Fuente: elaboración propia

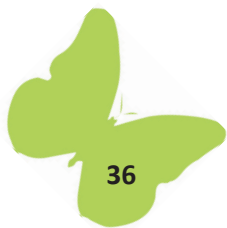
claras desde tres conceptos claves: Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), Ajustes razonables (PIAR) y cierra con broche de oro con un nuevo desafío: “Proceso de Bienvenida y Acogida de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas”. Así pues, pocas, por no decir ninguna institución, había pensado en los sentimientos de estudiantes que llegan a un grupo que tiene todo por conocer sobre su diversidad, con mínimas comprensiones de sus necesidades y, menos aún, preparada para hacerlos sentir bien, etc. Es así como las acciones en la ENSSC no se hacen esperar; desde la acogida calurosa a estudiantes en situación de discapacidad y en riesgo social que se reintegran a la institución después de largas ausencias hasta la preparación a los grupos para recibir un nuevo compañero, la escritura de mensajes de apoyo y confianza, acompañamiento a los estudiantes en la retoma de sus actividades académicas, entre otras acciones.

Referencias

- Dueñas-Buey, M. L. (2010). Educación Inclusiva. Universidad Nacional de Educación a Distancia. REOP, 21(2), 358-366. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11538/11014>
- Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>
- Organización Naciones Unidas, ONU, (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Educa y Aprende (2019). Educación inclusiva. Recomendaciones de la UNESCO para una inclusión educativa. Recuperado de <https://educayaprende.com/educacion-inclusiva/>
- Escuela Normal Superior Sagrado Corazón (2018). Proyecto Educativo Institucional, PEI. Riosucio, Caldas.

Sabías que...

Los derechos de las personas en situación de discapacidad fueron adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.





5

Investigar nuevas formas de flexibilizar el currículo para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes

El currículo es un intento de comunicar los principios y características de una propuesta educativa, de tal forma que esté abierta al escrutinio crítico y sea capaz de traducirse eficazmente en la práctica.

Stenhouse

CARLOS FERNANDO ZULUAGA ZULUAGA¹

Justificación

La flexibilización del currículo se concibe como la posibilidad para que la diversidad de estudiantes mejore sus conocimientos y desarrolle las competencias y habilidades que le permitan consolidar su proyecto de vida, integrarse y aportar a la sociedad. Por eso, flexibilizar el currículo es indispensable porque en el aula se encuentran estudiantes con modos diversos y posibilidades diferentes para aprender; por ejemplo, flexibilizar el currículo para escolares en situación de discapacidad cognitiva, pero igualmente para estudiantes con capacidades excepcionales, alumnos con dificultades en su convivencia, con problemas socio-afectivos, con inteligencias predominantes. En suma, se flexibiliza el currículo para todos como la oportunidad para que los educandos

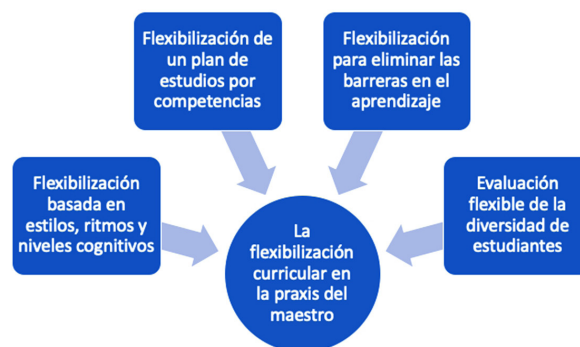
1 Magister en Educación y Desarrollo Humano. Licenciado en tecnología e informática. Gerente / Consultor / Docente/Investigador en Inventiva Soluciones SAS. Docente de proyectos especiales Universidad de Manizales. Correo electrónico: gerencia@inventivasoluciones.com

mejoren su conocimiento y se favorezca la promoción y el aprendizaje.

La flexibilización curricular

Pedroza (citado por Escalona, 2008) define la flexibilización curricular como “el proceso de intercomunicación disciplinaria orientado a facilitar la movilidad de los actores académicos, aclarar los flujos de comunicación, conectar el conocimiento con la acción y democratizar la regulación del trabajo académico” (p. 2).

Figura 1. La flexibilización curricular en la praxis del maestro



Se requiere que el maestro elimine barreras en el aprendizaje

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1421 de 2017 define el currículo flexible como:

Aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar (p. 5).

Considerando las dos citas anteriores, flexibilizar el currículo es más que adaptar los aprendizajes de acuerdo con los niveles cognitivos de la diversidad de estudiantes, pues también implica identificar e implementar acciones para eliminar las barreras en el aprendizaje sean de tipo actitudinal, tecnológicas o comunicativas para así asegurar una educación para todos.

La flexibilización curricular basada en los estilos, ritmos y niveles cognitivos de la diversidad de estudiantes

Un currículo se puede flexibilizar basado en los estilos, los ritmos y niveles cognitivos de la diversidad de estudiantes. Los estilos de aprendizaje resultan de la combinación de aspectos psicológicos, cognitivos y afectivos, que pueden relacionarse con las habilidades sensoriales y la manera cómo se le facilita al alumno adquirir la

información recibida de manera visual, auditiva y/o kinestésica.

Los estilos de aprendizaje se relacionan, además, con las inteligencias predominantes en la diversidad de los estudiantes de las cuales Gardner (2001) plantea siete inteligencias: inteligencia musical, inteligencia cinético-corporal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal.

Los ritmos de aprendizaje se relacionan con los tiempos que se requiere para adquirir las habilidades y competencias, tiempos que se movilizan de acuerdo con los estilos y las inteligencias múltiples. En este sentido, hay estudiantes que requieren más tiempo para sus aprendizajes en matemáticas mientras que son más ágiles con las competencias comunicativas lectora y escritora.

En la diversidad de estudiantes que se encuentran en el aula, se pueden identificar diferentes niveles cognitivos y es aquí donde la taxonomía de Bloom se constituye en una herramienta que permite comprender y categorizar los aprendizajes de los estudiantes. Bloom desarrolló una jerarquía de los objetivos de formación basado en niveles de complejidad desde el más bajo al más alto, taxonomía que en 2001 fue revisada por Lorin Andreson y David R. Krathwohl (citados por Méndez, 2015) quedando así: 1) recordar, 2) comprender, 3) aplicar, 4) analizar, 5) evaluar y 6) crear.

La flexibilización del plan de estudios

Un plan de estudios debe responder a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa, al contexto y a los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional, a los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje, matrices de referencia, documentos orientadores y, en general, a las políticas y legislación vigente. Estos referentes vienen movilizando el currículo hacia el desarrollo de competencias a través de las evidencias de aprendizaje; por eso, flexibilizar un plan de estudios implica ajustar las competencias, los aprendizajes y evidencias de aprendizaje basado en los saberes previos y en las capacidades que tienen los estudiantes de acuerdo con su nivel cognitivo.

Es así como la diversidad de estudiantes tiene unos objetivos comunes de formación que podrían estar cursando un nivel para el cual está definido en un plan de estudios por áreas y asignaturas, pero pudiera estar desarrollando competencias y aprendizajes de un grado o periodo académico inferior o superior; esto es flexibilizar el currículo. Para lograrlo, se requiere que el maestro realmente genere experiencias de aprendizaje que le permitan al estudiante mejorar su conocimiento y así mismo favorecer la promoción y el aprendizaje.

Al respecto Jean Collitot (s. f.) plantea que:

Para realizar esta adaptación y poder instruir a todos en una misma clase, el profesor debe enfrentarse a la tarea de

Sabías que...

Durante la pandemia generada por el Covid-19 se obligó a la flexibilización de los currículos para adaptarlos a las barreras comunicativas y para proteger la salud.

reestructurar su práctica. La alternativa a tener que preparar y enseñar numerosas lecciones diferentes en el aula, es adoptar un marco general de planificación que permita impartir una lección utilizando diferentes formas de presentar la información, y distintos métodos de práctica y evaluación. La instrucción multinivel constituye una perspectiva desde la que se puede desarrollar este marco de actuación (p. 1).

El autor en mención, invita a flexibilizar el plan de estudios a través de la enseñanza multinivel, en la cual el maestro prepara para sus clases una única lección que sea posible de aprender por la diversidad de estudiantes que se tienen en el aula, de tal manera que se desarrollen procesos cognitivos y actividades escolares basados en las capacidades de los escolares.

La flexibilización para eliminar barreras en el aprendizaje

Existen diversas barreras para el aprendizaje relacionadas con aspectos comunicativos, actitudinales, tecnológicos, físicos y cognitivos para que la diversidad de estudiantes aprenda y desarrollen las habilidades y competencias esperadas en el currículo. Flexibilizar el currículo implica reconocer tales barreras a partir del diagnóstico médico, las características del estudiante y/o la valoración pedagógica que realiza el maestro en el aula; y una vez identificadas estas barreras se deben establecer estrategias y acciones concretas para eliminarlas y así favorecer el mejoramiento en el conocimiento y el aprendizaje.

El Ministerio de Educación Nacional plantea un instrumento de aula denominado: Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), el cual fue reglamentado con el Decreto 1421 de 2017 y se concibe como:

Una herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos, los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumos para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como comple-

mento a las transformaciones realizadas con base en el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje).

La flexibilización en la evaluación del aprendizaje

Si se flexibiliza el plan de estudios se debe flexibilizar la evaluación y, para esto, se puede considerar que la diversidad de estudiantes tuvo ajustes razonables para eliminar las barreras y asegurar el aprendizaje, la participación, la permanencia y la promoción. Estos ajustes permiten a los escolares desarrollar actividades de formación a ritmos diversos, alcanzar aprendizajes basados en los niveles cognitivos y, por tanto, valorar su nivel de competencia establecido en los retos de mejoramiento en los aprendizajes logrados.

Si se flexibiliza la evaluación del aprendizaje un alumno con Síndrome de Down que cumple con los retos formativos y mejora su conocimiento, puede obtener los mejores resultados de sus evidencias de aprendizaje y alcanzar los primeros puestos en su grupo. Imagínense el impacto de esto en la vida del maestro, del estudiante diverso y de sus compañeros cuando descubran que retarse a mejorar sus aprendizajes es premiado con un progreso valorado en sus logros.

El pienso del maestro en la flexibilización curricular

El pienso del maestro impacta las decisiones que toma en el aula en cualquier instante del proceso de formación; por eso, un docente debe re-

conocer cuando sus estudiantes han aprendido y el momento de realizar la evaluación o de profundizar o reforzar los saberes pendientes. El pienso del maestro le permite tomar medidas cuando los escolares están dispersos o para asignar una tarea al finalizar su clase, de tal manera que los alumnos puedan progresar y continuar con las reflexiones y aprendizajes en casa.

Es fundamental que en el pienso del maestro se incorporen con sentido criterios, estrategias y herramientas que favorezcan la flexibilización del currículo, de tal forma que tome decisiones pertinentes para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la diversidad de estudiantes.

Entonces, se requiere pensar por competencias, considerar los estilos, ritmos y niveles cognitivos a la hora de impartir una instrucción, de asignar una tarea, de presentar un nuevo conocimiento y, sobre todo, al momento de evaluar a la diversidad de estudiantes. Así, podrá el maestro considerar sus posibilidades y limitaciones para definir e implementar estrategias y actividades que eliminen las barreras y aseguren el aprendizaje, la participación, la permanencia y la promoción de la diversidad de estudiantes.

Sabías que...

La flexibilización curricular a través del PIAR no solo es para la diversidad de estudiantes caracterizados, sino que aplica para asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Referencias

- Collitot, J. (s. f.). *Impartir una instrucción multinivel. Estrategias para los profesores de aula*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://aacclarebeliondelta-lento.files.wordpress.com/2017/05/aprendizaje-multinivel-jean-collitot.pdf>
- Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de cultura económica.
- Méndez, M. A. (2015). *La taxonomía de Bloom, una herramienta imprescindible para enseñar y aprender*. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-imprescindible-para-ensenar-y-aprender/>
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1421 de 2017. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1



6

Interpretar la evaluación como proceso de aprendizaje permanente

*No seas nunca de tal forma
que no pudieras ser también de otra manera*

Larrosa (2017)

DIEGO VILLADA OSORIO¹

A manera de apertura

La evaluación como proceso de aprendizaje permanente trata de un asunto paradigmático, en el que existen involucrados múltiples asuntos que han marcado la diferencia y las circunstancias en la educación y la formación en nuestra cultura escolar. Quedó impregnado en nuestros pensamientos, emociones y valores que lo enseñado se evalúa, que de esta manera funcionará y que, de ser aprobado, quedará constancia que fue aprendido. Así la evaluación no corresponda, a ciencia cierta, a que lo enseñado se aprendió y que lo evaluado fue lo enseñado y, por ende, lo aprendido. Precisamente de esto se trata este escrito, en el cual se evidencian los asuntos relativos a la evaluación como proceso incorporado a lo enseñado, educado y aprendido, en lo cual se tiene como base de referencia, que lo que se busca es que el aprendizaje se constituya en un proceso mediado por los tiempos y no por el tiempo de lo enseñado.

De otro lado, hablar de un asunto que es sensible, que involucra el poder del enseñar, por no

decir del poder del educador, se constituye en un reto no solo en las explicaciones como en las comprensiones. Ahora, “Entre más añejo el vino, más lento caen las lágrimas” (Zambrano, 2020, p. 14), ilustra efectivamente los aconteceres en materia de formación y educación y qué decir del enseñar y qué tal del aprender. El aprendizaje está asociado al vino añejo y, sin exagerar, al más añejo de los vinos; sus lágrimas caen lentamente mientras que el maestro las espera con la prontitud de sus esperanzas, que no son otra cosa que las ingenuidades que aprendimos a aceptar, como las excusas para ocultar las verdades de los aprendizajes que no estarán con prontitud o que nunca llegarán. Y allí estará la evaluación como proceso de aprendizaje permanente y no como un producto, sino como una construcción que habita los avatares de la esperanza, la consciencia y las oportunidades.

La sociedad aprendizaje y evaluación sucede en la medida en que ambos se encuentren incorporados a los procesos educativos y en la formación intencionada. En ese orden de ideas, las cosas suceden si las distancias entre dichas categorías están asociadas a las diferencias entre las personas, a las cosas que tienen en común, a los ajustes en los tiempos para el aprendizaje, a las experiencias de vida, a los saberes en construcción y a las múltiples oportunidades.

1 Doctor. Profesor titular de la Universidad de Manizales. Actualmente docente del Doctorado Formación en Diversidad. Correo electrónico: villadaosorio@gmail.com

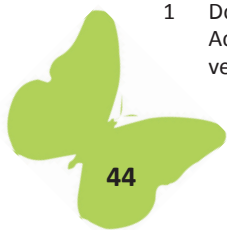


Figura 1. El proceso de aprendizaje permanente



1. Lo que tenemos en común. Evaluación es acción de evaluar. Evaluar es acción que permite dar valor. Dar valor es otorgar atributos a una cosa, a alguien (sujeto, persona, individuo, ser y especie), fenómeno, situación, acontecimiento, actuación y/o desempeño. En este orden de ideas la reflexión de Larrosa (2017): *no seas nunca de tal forma que no pudieras ser también de otra manera*, nos pone a pensar en las demandas de igualdad e invisibilidad que otorga la institución educativa cuando pone en el centro de la formación a la evaluación, cuando ubica el poder del maestro en la evaluación y cuando pone la mira-

da en lo que TODOS deben hacer sin mediar las diferencias individuales. Estas son medidas que demandan en todo momento el reconocimiento de la autenticidad y singularidad. A decir de Touraine (1977, citado por Dubet, 2017, p. 9) ¿Cómo podemos ser iguales y diferentes a la vez? De allí que “El único modo de escapar de este atolladero es construir un tercero que defina lo que tenemos en común” (Dubet, 2017, p. 10).

2. Tiempo al tiempo. Los tiempos Cronos vs Kairos en equilibrio nos pueden dar la medida para que se puedan ajustar los tiempos en la enseñanza y los de los aprendizajes. En la medida en que

exista equilibrio entre lo que se enseña y lo que aprende, los tiempos se equilibran, el tiempo se extiende, la paciencia se convierte en la posibilidad para los encuentros y el centro de gravedad no se encuentra ubicado en la abundancia de los contenidos sino en *enseñar poco para aprender más*.

3. Experimenta y vivencia, desde pronto aprenderás. El legado más importante en la pedagogía experiencial se encuentra en que la experiencia tiene sentido en el aprendizaje directo. “Para aprender algo es importante vivirlo” (Zambrano, 2020, p. 17), con lo cual se hace evidente que los contenidos procedimentales también son importantes como siempre lo han sido las tematizaciones. Aquí el sentido de lo que se enseña se amplifica y las posibilidades de aprendizajes efectivos se hacen presentes de manera permanente y, en esta medida, la evaluación se hace proceso en construcción.

4. El que sabe sabe y el que no, conoce. Las diferencias entre el saber y el conocer son significativas y vale la pena tenerlas presentes en virtud de todo lo que ha generado en lo que se enseña, en lo que se aprende y en aquello que será objeto o sujeto de evaluación. “Solo se sabe por lo vivido” (Zambrano, 2020, p. 16), de allí que la pedagogía experiencial nos abre importantes posibilidades para que tanto lo que se conoce como lo que se sabe, tengan el lugar que le corresponde en materia formativa y en los alcances esperados. Es claro que en múltiples circunstancias se evalúa el conocer cuando lo que se está en procura es el saber. El saber es el conocer aplicado y puesto en *utilidad funcional* personal, productiva, social y/o cultural.

¿Sabías que es mejor amar la vida y no la muerte?

La primera es la esperanza y la segunda la incertidumbre. La educación y la formación son caminos de esperanza. La evaluación no puede ser un camino de des-esperanza sino que debe alimentar la ilusión y en lo posible la certezas de nuevos aprendizaje.

5. Podar y cortar son similares pero no iguales. La evaluación es una importante posibilidad para aprender. En este sentido, no debe cortar posibilidades sino sembrar oportunidades para que los aprendizajes sucedan. También cuando se da valor a lo que se espera sea aprendido o al menos se encuentre en proceso y no se convierta en la última circunstancia que defina la vida de un estudiante. “Una cosa es podar árboles y otra muy distinta, cortarlos” (Zambrano, 2020, p. 17).

Importancia de la evaluación asociada a los procesos formativos permanentes

La formación no simplemente aparece de momento, no sale de la nada o salta a la vista como

la liebre. La formación al dar forma se construye, se constituye, se forma, se aprende y se edifica en el tiempo a través de procesos educativos y/o formativos permanentes, donde formar es formarse y educar es educarse, en palabras de Gadamer (2000, p. 11). Es así como “Ejercida con intención formativa, ella misma es procedimiento de educación, es educación y acto de conocimiento. Por eso, además de formativa, la evaluación es formadora” (Álvarez-Méndez, 2018, p. 95). Para que esto pueda suceder cambian los contenidos y cambia la educación.

La puesta en escena

El camino ya experimentado y claramente efectivo está asociado a la Pedagogía Experiencial. No hay educación, formación intencionada y aprendizaje, lo mismo que evaluación equitativa si no existe una perspectiva que los soporte. Esta perspectiva es la pedagogía experiencial, la cual vincula al proceso formativo y educativo la evaluación en torno a los siguientes momentos: **1. Momento experiencial, 2. Momento reflexivo, 3. Momento conceptual y 4. Momento propositivo.**

¿Sabías que es mejor amar la vida y no la muerte?

La primera es la esperanza y la segunda la incertidumbre. La educación y la formación son

caminos de esperanza. La evaluación no puede ser un camino de des-esperanza sino que debe alimentar la ilusión y en lo posible la certezas de nuevos aprendizaje. El riesgo está en el terror de lo igual, que en teoría pedagógica resulta ser amable y en materia de evaluación se convierte en desilusión y muchas oportunidades en fracaso. Para el grupo AL-QAEDA: “Vosotros amáis la vida, nosotros amamos la muerte” citado por Han (2017, p. 25) en *La expulsión de lo distinto*. Es así como amamos la vida, porque allí es donde tiene sentido la formación y la educación. *No será entonces la evaluación el escenario para las pulsiones de muerte y menos para el fracaso.*

Referencias

- Dubet, F. (2017). *Los que unen. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*. España: Paidós.
- Gimeno, J. (Coord.) (2018). *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. Madrid: Morata.
- Han, B. (2018). *La expulsión de lo distinto*. España: Herder
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Zambrano, A. (2020). *Recuerdos de un viejo profesor*. Colombia: Educere Internacional



7

**Inculcar la preparación
para el cambio como una
cultura institucional**



El potencial de las transiciones radica en su capacidad para promover interacciones que permitan a los estudiantes comprender la importancia de enfrentarse a nuevos retos, conocer nuevas personas o espacios y entender el desarrollo y el aprendizaje como un proceso permanente de la vida; Todos Listos!

Ministerio de Educación Nacional (2018).

YENNY ANDREA GUTIÉRREZ TORO¹

La historia vital de una persona contempla una serie de sucesos a lo largo de su existencia, en los cuales constantemente se pueden identificar hitos que han generado cambios en lo familiar, educativo o cultural; tales cambios en los diversos ámbitos inciden en su desarrollo físico, social y cognitivo y, por ende, transforman su capacidad de relacionarse e interactuar con el contexto inmediato; a este proceso se le denomina transiciones. Las transiciones, para el Ministerio de Educación Nacional, son entendidas como: “momentos de cambio en los cuales se experimentan nuevas actividades, situaciones, condiciones o roles, que inciden en la construcción de la identidad y en las formas de relación con los otros, impactando así, de manera significativa en su desarrollo” (citado por Araque, Gutiérrez y Morera, 2018).

Ahora, la forma como cada sujeto enfrenta las transiciones depende de dos grandes factores

que, si bien determinan su forma de afrontar el cambio, no dependen específicamente de su habilidad para enfrentarse a situaciones de la vida: uno, son los Factores Individuales que aluden a características propias de cada sujeto y están determinados por las diversidades humanas y, el segundo, se relaciona con factores externos que se refieren a las capacidades institucionales para dar respuesta con calidad y equidad, desde las políticas, las prácticas y la cultura, a la diversidad de sus estudiantes.

Dado lo anterior este proceso implica el desarrollo de un trabajo articulado entre la familia, los establecimientos educativos y el contexto de interacción de cada uno articulando acciones conjuntas que permitan al estudiante enfrentarse a nuevos retos para buscar alternativas de solución al afrontarlos. Por eso, el término educación no solo hace referencia a la adquisición de contenido o la estructura de un proceso de lectura y escritura convencional, ya que, como lo menciona el autor Francisco Mora (2017), “Educarse” hace referencia a la posibilidad que tenemos de crecer mediante la interacción entre pares para adquirir valores como el respeto,

1 Licenciada en Educación Especial. Magister en Educación desde la Diversidad. Docente de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: yennyandrea@umanizales.edu.co

la dignidad del Otro y el seguimiento de las normas e instrucciones.

Lo anterior se logra en la escuela y gracias al acompañamiento del docente que es el encargado de propiciar a través de un currículo basado en la experiencia, espacios que permitan dichos escenarios; así mismo, Mora (2017) dice que el aprendizaje es como posibilidad de recordar aquello que nos emociona; por lo tanto, los tránsitos que se vivan al interior del contexto educativo deberán ser armónicos, de tal forma que promuevan experiencias de aprendizaje ricas en sensaciones y emociones, novedosas, atractivas y sorprendidas, que permitirán al niño, niña o joven el desarrollo y construcción del pensamiento articulado a las actividades de la vida cotidiana. En síntesis, se trata de promover trayectorias en el aprendizaje, en tanto la atención nace cuando se evoca y se evoca solo aquello que se encuentra alojado en la memoria.

En este sentido, preparar para el cambio implica pensar en el desarrollo de acciones antes, durante y después de la transición de acuerdo con los principales hitos que enfrentan los estudiantes en el entorno escolar: el ingreso a la educación inicial, el cambio de un grado a otro, el ingreso a la educación básica, cambio de rutinas en los ambientes pedagógicos o ingreso a la educación superior. Dichas acciones implican la anticipación al cambio como un elemento que aporta a la calidad de vida, así como el acompañamiento y la gestión de acciones que permitan vivir el proceso y, por último, la sistematización de las experiencias para determinar el alcance de los objetivos planteados a nivel institucional para

Sabías que...

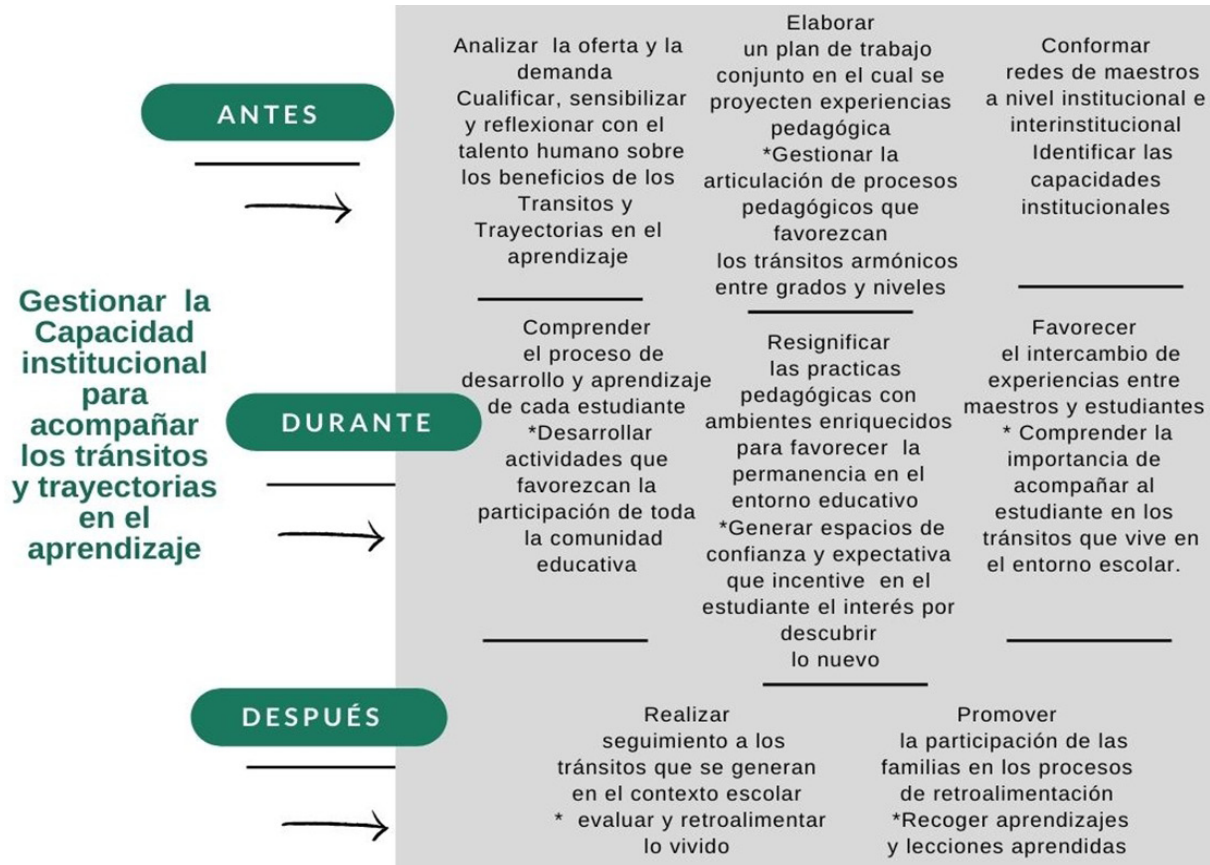
***“Acompañar las transiciones de las niñas y los niños en su ingreso al sistema educativo es una prioridad para el Ministerio de Educación Nacional; por una parte, asegura su acceso y permanencia y, por otra, promueve la pertinencia y calidad del proceso pedagógico”
¡Todos Listos! MEN, 2018***

acompañar los estudiantes en sus tránsitos y trayectorias. Dichas acciones articulan los diferentes actores que en ellas convergen, algunas sugeridas las podemos encontrar en la Figura 1.

En aras de brindar una ruta para el desarrollo de tránsitos armónicos, el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2018) a través del documento Todos Listos, orienta a las instituciones educativas sobre las herramientas que se requieren para poner en marcha dicho proceso; estas herramientas se encuentran organizadas desde 5 momentos que se articulan de manera intencionada para dar respuesta a los requerimientos contextuales e individuales de sus estudiantes (Figura 2).

Algunos Tips para tener en cuenta al momento de proyectar un tránsito armónico:

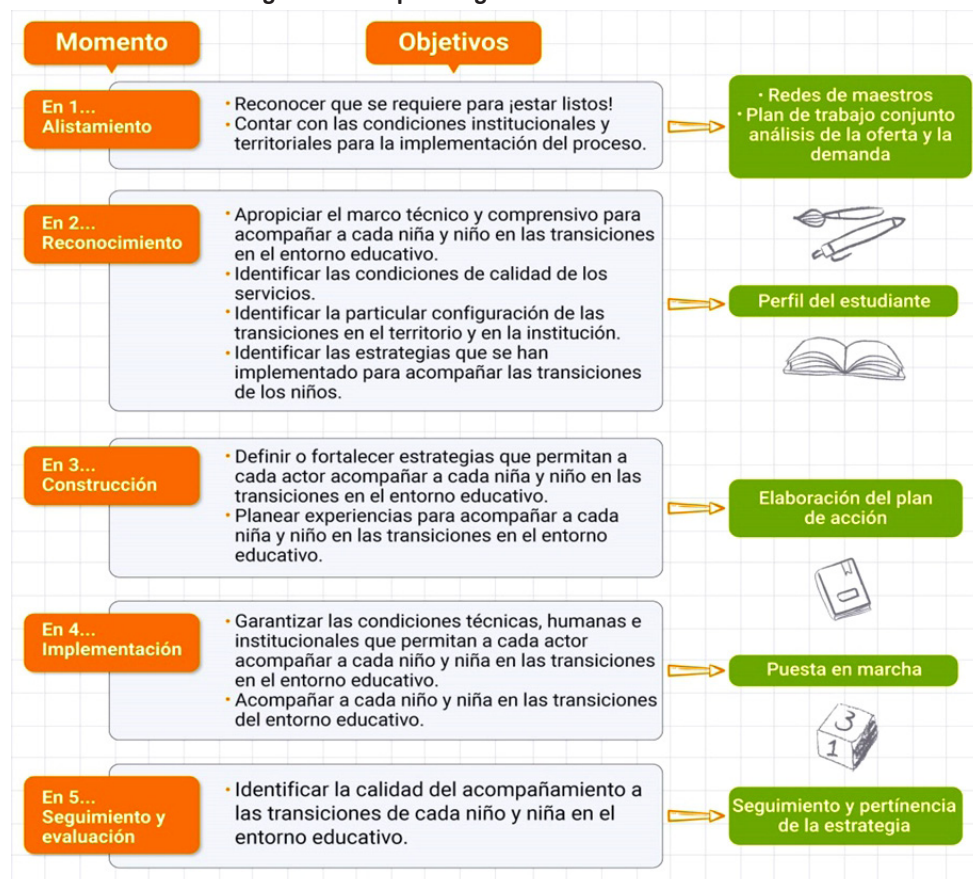
Figura 1. Acciones para promover los tránsitos armónicos



Fuente: elaboración propia

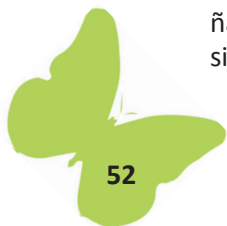
- Los tránsitos ocurren durante el proceso educativo, en tanto cada grado genera retos diferentes.
- Para estar ¡TODOS LISTOS!!! se requiere concebir a los estudiantes como actores de su proceso de transición en el entorno educativo (MEN, 2018)
- Reconocer y acoger los niños y las niñas en su diversidad y promover experiencias pedagógicas que permitan aprendizajes para la vida.
- Articular y desarrollar acciones conjuntas entre maestras y maestros de educación inicial, transición y primero.

Figura 2. Ruta para Lograr un Transito Armónico



Fuente: tomado de documento ¡Todos Listos! (MEN, 2018) y adaptado por la Universidad de Manizales para el Módulo Tránsitos Armónicos Diplomado en Educación Inicial

- Brindar apoyos humanos, técnicos, de infraestructura y comunicativos para acompañar las transiciones de las niñas y niños en el sistema educativo.
- Establecer vínculos afectivos seguros para promover la confianza de los estudiantes y promover su independencia y autonomía en la realización de actividades.

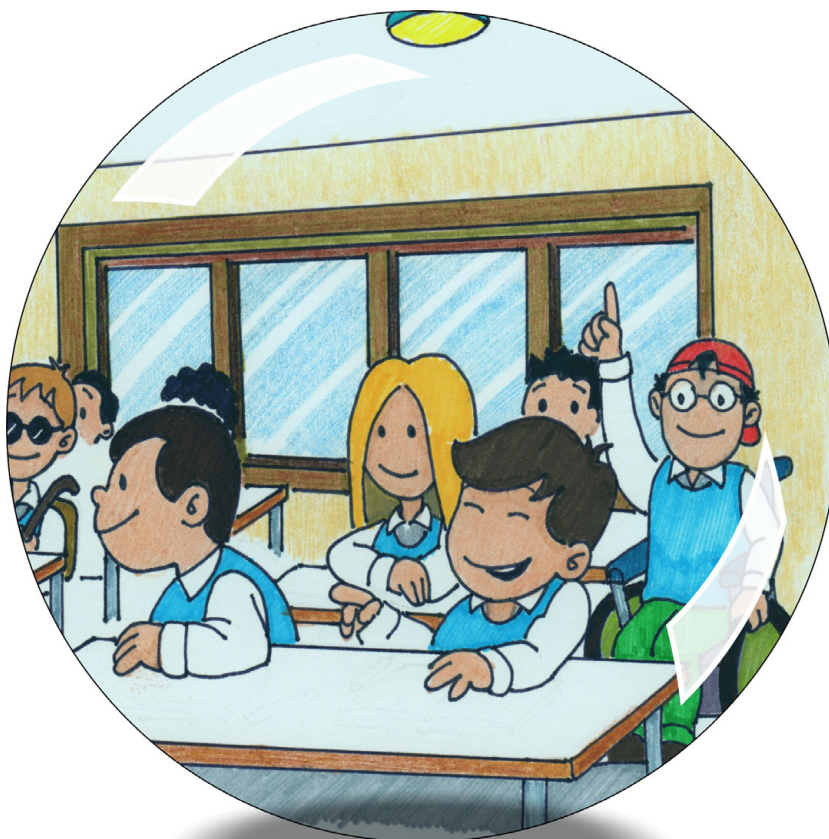


- Desarrollar procesos pedagógicos articulados que promuevan la continuidad entre grados y grupos de grados.

En este sentido, la consolidación de una escuela para todos implica el fortalecimiento de la capacidad institucional para garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes en el sistema educativo incluyente y de calidad articulado a trayectorias en el aprendizaje para la vida. Todo ello, desde el reconocimiento de las potencialidades, permitiendo así que el entorno educativo sea el que acoja a los estudiantes y dé respuesta a sus particularidades y capacidades, promoviendo el desarrollo de su autonomía, resolución de problemas e independencia en el aprendizaje.

Referencias

- Araque, M. X.; Gutiérrez I. & Morera N. (2018). *Experiencia pedagógica facilitadora del proceso de transición armónica entre preescolar y básica primaria* (Trabajo de grado). Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/6758/1/Oruga_vuelo_mariposa_Araque_2018.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2018). *Documento ¡Todos Listos! Para acompañar las transiciones de los niños y niñas en el entorno educativo*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20En%203Construcci%C3%B3n.pdf>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza editorial: España.



8

**Intencionar alternativas para
prácticas pedagógicas incluyentes**



Crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo.

Mara Sapon-Shevin (2015)

CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ GUZMÁN¹

Justificación

En el aula de clase conviven estudiantes con características, necesidades e intereses distintos; esto implica que las instituciones educativas y los docentes deben reconocer esas diferencias y atenderlas con calidad; pues como lo expresan Devalle y Vega (2006)

La educación en y para la diversidad no es una ilusión teórica, sino una práctica necesaria que lleva a un proceso complejo y dificultoso. Requiere no sólo recursos y medios, sino un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas en toda la sociedad. Es una visión crítica de la escuela y no una mera readaptación de cambios institucionales (p. 40).

1 Licenciada en Educación Especial. Especialista en Neuropsicopedagogía. Magister en Educación desde la Diversidad. Candidata a Doctora en Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente e investigadora. Directora del Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: pjimenez@umanizales.edu.co

En otras palabras, se requiere de una reorganización de la escuela en la que prime una convivencia que contemple las diferencias, creando nuevas alternativas pedagógicas que propendan por la participación y el reconocimiento de todos según sus capacidades.

Conceptualización

La educación tiene como desafío aportar a la construcción de sociedades inclusivas, que permitan la expresión de las subjetividades, el reconocimiento de las diferencias y el respeto del derecho a ser, sentir y desarrollarse libremente. Para garantizar ese derecho desde el ámbito educativo en el mundo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, exige a los Estados implementar unas políticas de inclusión educativa que hagan énfasis en la efectiva vinculación, mediante la creación de ambientes inclusivos que coadyuven a respetar, entender y proteger la diversidad.

En concordancia con estos planteamientos, las instituciones educativas bajo su autonomía deben formular propuestas que garanticen una educación para todos que reconozca las

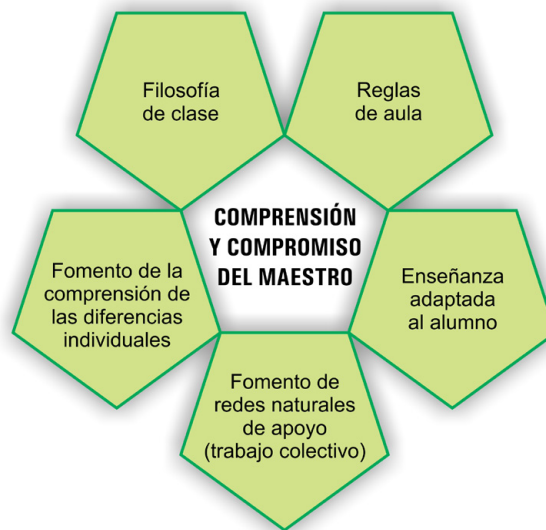
diferencias y necesidades, potencializando el desarrollo integral del estudiante, a través de prácticas pedagógicas innovadoras, flexibles y humanizadas.

Por tal razón, es ineludible volcar la mirada a las prácticas pedagógicas, pues es el maestro quien debe orientar su labor en busca de una educación acorde a la perspectiva de la atención a la diversidad; es el maestro el que debe acondicionar su quehacer pedagógico a las necesidades de los estudiantes, enseñar de diferentes maneras e integrar distintos enfoques y perspectivas en relación con los saberes y las expectativas de estudiantes. Al respecto, Carbonell (2016) plantea que vivir, pensar y construir la escuela para todos, implica un cambio y transformación en la perspectiva de los maestros y en la organización de los centros educativos, en las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas, con el objetivo de minimizar las desigualdades y generar espacios de participación que permitan “pensar, construir y vivir la escuela de una manera más plena, creativa y equitativa” (p. 13). Este planteamiento, invita a tomar consciencia sobre la práctica pedagógica incluyente y todo lo que ella implica y que se construye en el día a día colectivamente en el contexto escolar, generando una educación expandida y sin exclusiones, donde se construyen comunidades de aprendizaje en contextos democráticos.

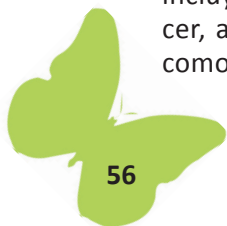
Ahora bien, en una práctica pedagógica incluyente se parte del principio de reconocer, admitir y aceptar las diferencias humanas como algo natural para convivir en un aula di-

versificada que planea y gestiona respuestas didácticas, organizativas y metodológicas para garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas para todos. Esto implica que el maestro debe enfocarse hacia el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, reflexionar la labor cotidiana para re-significar las prácticas de manera coherente con la diversidad; para ello, debe partir de una filosofía clara a través de reglas de aula incluyentes que reconozcan y respeten las particularidades de los estudiantes, a través de una enseñanza adaptada que permita la potenciación de las diferencias individuales y el aprendizaje en cooperación entre los estudiantes.

Figura 1. Comprensión y compromiso del maestro



Fuente: Stainback (2015)





Desde esta mirada y como lo plantea Devalle (2006) los docentes de una escuela en y para la diversidad se deben comprometer con la formación de los estudiantes para la autonomía con base en estrategias curriculares y didácticas; así el maestro puede proporcionar múltiples formas de implicación que minimicen las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes como lo plantea Pastor (2018).

- Ofrecer diferentes niveles de desafío al alumno
- Fomentar la participación de los alumnos en las actividades
- Presentar contenidos y actividades teniendo en cuenta la variedad de los estudiantes
- Crear un clima de apoyo y aceptación en el aula
- Generar estrategias para establecer objetivos personales y académicos con los estudiantes
- Integrar en el aula dinámicas de trabajo cooperativo y proyectos globales
- Proporcionar frecuentemente el Feedback
- Partir de la percepción y opinión del alumno sobre la práctica pedagógica
- Proporcionar al estudiante estrategias adaptativas y estrategias metacognitivas de autoevaluación.

Estas tesis son constitutivas para comprender, intencionar y dar sentido a la práctica pedagógica incluyente, que se transforma a partir de las realidades y en el marco de un objetivo común que centra al ser humano en los proce-

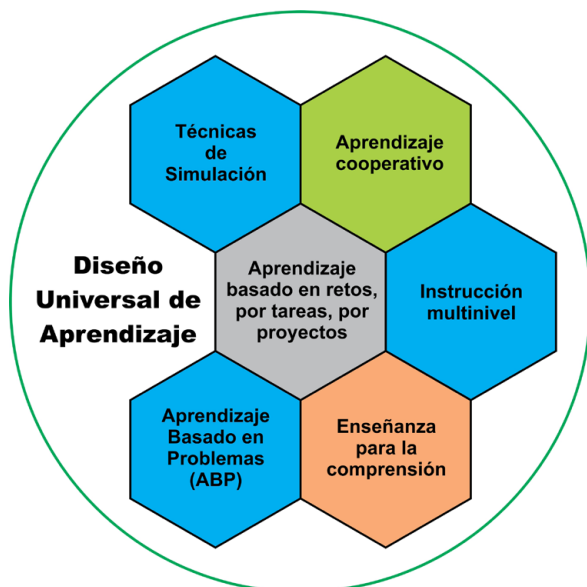
sos educativos, a través de diferentes alternativas para responder a las necesidades de los estudiantes en el contexto de una educación para todos.

En este sentido y teniendo en cuenta las tesis anteriores, en el aula podemos pensar en algunas alternativas que dinamicen las prácticas de enseñanza y la gestión de aula, buscando potenciar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, a través de una práctica pedagógica planeada, reflexiva e intencionada a las situaciones y necesidades reales.

Sabías que...

En las prácticas pedagógicas incluyentes la comprensión y compromiso del maestro juega un papel primordial para movilizar y disponer escenarios que permitan procesos educativos adaptados a las particularidades y posibilidades de todos los estudiantes.

Figura 2. Diseño de Aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Estas alternativas pueden ser utilizadas en cualquier momento para enriquecer la praxis del maestro y potenciar el reconocimiento y la participación de todos los estudiantes, partiendo del diseño Universal del aprendizaje como marco de referencia que permea la práctica en sus diferentes escenarios de actuación y en alternativas como las planteadas.

Referencias

- Stainback, S. W. (2015). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid.
- Devalle A. y Vega V (2006) Una escuela en y para la diversidad, Buenos Aires, Argentina.
- Pastor C. (2008) Diseño Universal para el aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Madrid



9

**Incidir en experiencias
auténticas de aprendizajes**

En las relaciones de alteridad, maestros y estudiantes se reconocen mutuamente desde sus potencialidades y trayectorias.

Grisales, 2020

MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES¹

Justificación

La educación que se moviliza para actuar en y para la diversidad, requiere de un maestro que en su praxis educativa acoja lo plural y heterogéneo, reconozca el protagonismo del estudiante como sujeto de conocimiento y considere su capacidad de proponer y crear opciones de aprendizaje basados en sus experiencias. En esta dirección, Dewey (1998) expresa que:

El maestro debe estar ocupado, no con la materia de estudio en sí misma, sino en su interacción con las necesidades y capacidades presentes del alumno. De aquí que el simple saber no sea bastante. En realidad, hay ciertos rasgos del saber o de dominio de la materia -tomada en sí misma- que facilitan el camino de la enseñanza eficaz, a *menos* que la actitud habitual del profesor sea la preocupación por su interacción con la experiencia propia del alumno (p. 158).

Bajo esta consideración, el maestro es más que un transmisor de información. Recrea los procesos de enseñanza y aprendizaje intencionalmente considerados, para que todos los estudiantes aprendan y piensen por sí mismos. A partir de diversos niveles de desafío, retos y apoyo incentiva para que se mantengan comprometidos en el aprendizaje. Freire (2004), pone de manifiesto que

El buen profesor es el que consigue mientras habla, traer al alumno hasta la intimidad del *movimiento* de su pensamiento. De esta manera su aula es un desafío y no una “canción de cuna”. Sus alumnos se cansan, no se duermen. Se cansan porque acompañan las idas y venidas de su pensamiento descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres (p. 39).

Se trata de un llamado para que el maestro se ponga frente a la realidad educativa: aulas heterogéneas que reclaman de un maestro abierto, dinámico y flexible. **Abierto** a promover diversidad de experiencias y de intercambio de saberes como valor y potencial de la vida escolar. **Dinámico** al generar espacios que vayan más allá del ámbito escolar y **Flexible** para acoger el contexto social, los intereses y necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

1 Docente investigadora. Instituto Pedagógico. Universidad de Manizales. Magister en Educación Docencia. Especialista en Neuropsicopedagogía. Licenciada en Educación Especial. Correo electrónico: mcgrisales@umanizales.edu.co

Enseñanza sin ataduras homogeneizadoras

Para construir un proyecto común de aprendizaje es necesario eliminar las barreras que lo obstaculizan. Es preciso entonces que el maestro:

- 1- **Renuncie** a la rigidez en la forma de enseñar, con criterios precisos y orientaciones restringidas. Al dominio de reglas, normas, estándares como únicos criterios para intervenir en la conducta de los estudiantes
2. **Rehúse** al conocimiento que se devela como único, que subordina el pensamiento a lo evidente y está ausente de historia cultural
3. **Desapruebe** el aprender como un asunto de regularidades: los mismos contenidos, evaluación, metodología, recursos y tiempos, para grupos heterogéneos
4. **Evite** enseñar en espacios controlados, en los que existe poca o ninguna oportunidad para que el estudiante reformule un problema y desarrolle una solución original
5. **Rechace** el rol de planificador de clases sin contexto, el cual verifica que las experiencias educativas tengan efecto acumulativo en los estudiantes, ¿Qué se enseñó? Y ¿Cuánto aprendió? Esto último determina el criterio de éxito eficacia de la enseñanza
6. **Descienda** del pedestal de superioridad intelectual al decidir qué se enseña, cómo se enseña, cómo se aprende, acerca de que aprender
7. **Desista** del modelo pedagógico lineal en el cual las evidencias de aprendizaje se utilizan

para predecir el rendimiento del estudiante. Estas son consideradas como el único indicador de su potencial de aprendizaje

8. **Abandone** acciones de aula que silencian la voz y monopolizan la palabra: callar, aprisionar, constreñir, examinar, agobiar, separar, informar
9. **Decline** a concebir el papel del estudiante a simple receptor de información que en forma pasiva contempla la realidad que le ha sido dada.
10. **Desapruebe** clasificar y seleccionar a los estudiantes según categorías binarias: buenos -malos, normal- anormal, lentos – rápidos, fuertes -débiles- incapaces. Como consecuencia de esto, se perpetúan prácticas de estigmatización y rechazo.

Eliminadas estas ataduras, se pueden evitar de algún modo, las injusticias educativas, que históricamente, han sostenido la noción de “normalidad”. Etiquetaje que es una barrera para la educación inclusiva.

Acciones formativas pensadas para el aprendizaje

A través de acciones comprometidas del maestro para resignificar sus prácticas, reconoce las diferencias en el aprendizaje, familiar, cultural y de género y se propone desplegarlas. Como estrategia pedagógica establece vínculos que dan cuenta de las circunstancias históricas, sociales y culturales en que se desenvuelve el estudiante. Además conecta, el aula y la escuela, la escuela y

la familia, la familia y la comunidad, entre la comunidad y la vida.

Tiene en cuenta que en el escenario educativo no sólo hacen presencia el maestro y los estudiantes, sino que también hay influencias importantes de diversos agentes sociales. Se trata, como expresa la UNESCO (2016) de actuaciones pertinentes que “requieren diseños abiertos y flexibles que puedan ser enriquecidos o adaptados en diferentes niveles en función de las necesidades educativas, aptitudes e intereses del alumnado y de las características y exigencias de los contextos en los que se desarrollan y aprenden” (p. 7).

Ello implica alternativas pedagógicas centradas en las capacidades y habilidades de los estudiantes, al comprender que no hay prácticas acabadas.

Para potenciar la diversidad: ideas para el cambio

A continuación se proponen al maestro las habilidades que le apuestan a educar en y para la diversidad de sus estudiantes. No pretende ser exhaustivo. Intenta, proporcionar alternativas que superen la linealidad en la enseñanza para dar paso a lo plural y heterogéneo.

- **Sensibilidad.** El maestro va más allá de lo que está acostumbrado a ver. Por ejemplo, a través de la escucha, se conecta con los estudiantes e identifica sus necesidades, motivaciones e intereses. Responde a ellas a través de estrategias pedagógicas que reconozcan los diferentes ritmos en el aprendizaje, las experiencias previas, y sus trayectorias formativas.

Figura 1. Presencia y esencia en el aula



Fuente: elaboración propia



- **Intuición.** El maestro es acucioso con la observación. Sabe preguntar para ampliar las perspectivas de los estudiantes. Comprende que diversas formas de aprendizaje requieren acciones adecuadas a las distintas capacidades.

- **Amplitud de percepción.** El maestro convoca a la apertura, a la creatividad, a la capacidad de pensar e imaginar y de hacer modificaciones a las metodologías de enseñanza. Por ejemplo, entonces, planifica su práctica pedagógica teniendo en cuenta variedad de materiales, actividades y enfoques como respuesta a las características de los estudiantes.

- **Saber observar.** El maestro ve a los estudiantes en contextos significativos y realiza actividades que tengan verdaderas conexiones con su vida. Dirige su atención en aspectos como: habla espontánea, expresiones y aspectos lingüísticos, habilidades, estrategias y formas de razonamiento y los productos individuales y grupales.

- **Dominar formalmente el lenguaje: leer, escribir, hablar, escuchar.** El maestro hace una lectura atenta de la historia del estudiante, archivos y documentos que le permitan orientarse sobre su trayectoria educativa. Escribe informes que señalen las habilidades de los estudiantes, las áreas en los que se destaca y los aspectos que requieren ser mejorados. Habla con padres, amigos, directivos para identificar los referentes sociales y culturales en los que se desenvuelve. Escucha las historias de los estudiantes pues sabe que allí hay sueños, que se convierten en insumos para formular propuestas educativas ajustadas a sus realidades de aprendizaje.

- **Saber preguntar.** El maestro sabe que, en cuestiones de enseñanza y aprendizaje, lo primero que aparecen son las diferencias y las experiencias particulares de los estudiantes. Para ello, pregunta sobre motivaciones, actitudes, aptitudes, ritmos y estilos, entre otros, para identificar talentos y crear entornos de aprendizaje que aseguren la expresión de sus capacidades.

- **Pensar críticamente.** El maestro reconoce que en el aula de clases no sólo hacen presencia el maestro y los estudiantes, sino también las influencias de diferentes agentes sociales: familia, amigos, comunidad. Para ello, convoca, gestiona e incentiva a la comunidad educativa para definir criterios de aprendizaje que respondan a la diversidad de los estudiantes.

- **Pensar lógicamente.** El maestro construye saber pedagógico al realizar un análisis crítico y teórico de su actividad docente; comprende que la idea clave no sólo es la enseñanza: metodología empleada, estrategias didácticas, organización de trabajo en el aula entre otros, sino también el aprendizaje y las múltiples formas como éste se manifiesta.

- **Pensar reflexivamente.** El maestro promueve con sus acciones un cambio educativo y social pensado para estudiantes con distintos grados de habilidad, capacidad y estilos. Las aulas heterogéneas son la norma y en las clases promueve la igualdad de oportunidades para el aprendizaje.

- **Pensar de manera autónoma.** El maestro asume independencia intelectual; postura crítica,

iniciativa y autonomía para modificar el contexto de actuación e incorporar nuevas formas de hacer pedagogía en el aula. Basándose en el desempeño de los estudiantes, decide los objetivos que son prioritarios para el logro de las metas de aprendizaje.

-Flexibilizar el pensamiento. Es un maestro preocupado porque todos los que asisten a la escuela y al aula puedan acceder en igualdad de condiciones, en la que no existan “condiciones de ingreso”, ni requisitos de selección. Identifica metodologías que se ajusten a la diversidad de estudiantes y hace los cambios pertinentes.

-Generar ideas. El maestro plantea experiencias de aprendizaje que activen capacidades e inicien su desarrollo. Conecta con la realidad para posibilitar la permanencia de lo aprendido.

-Problematizar. El maestro hace conexiones con el mundo real y proporciona experiencias afectivas y pedagógicas en contextos de aprendizaje enriquecidos, en los que los estudiantes encuentren sentido y significado de aquello que aprenden.

-Diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información. El maestro comprende que evaluar toma en consideración las diferencias individuales, sociales y culturales existentes en estudiantes. La hace en provecho del estudiante y proporciona una retroalimentación que sea útil de forma inmediata.

-Trabajar en grupo. El maestro entiende que la enseñanza es un asunto de vínculo, disposición

Sabías que...

¿Paulo Freire fue un educador convencido de la capacidad de agencia de los sujetos? Este pedagogo consideró que el diálogo y la escucha son pasos importantes para recuperar la dignidad, alcanzar libertad intelectual y construir esperanza.

para la conversación y la escucha. Sabe que los estudiantes aprenden mejor cuando trabajan con otros y cuando hay ambiente de seguridad y confianza para enfrentarse a desafíos, retos y debates de su interés.

-Comunicar. El maestro promueve la construcción conjunta de saberes e invita al diálogo entre maestros y con la comunidad. Establece redes de apoyo para mejorar la capacidad de respuesta a las necesidades particulares de los estudiantes.

-Auto cuestionar la pertinencia de las acciones pedagógicas. El maestro hace un análisis introspectivo de sus experiencias de aula (lo

vivido), realiza una mirada externa del contexto (lo que está sucediendo en lo personal, familiar, pedagógico) y en prospectiva (lo que hay que hacer para aprender a vivir juntos).

Finalmente, el impacto y trascendencia de esta reflexión, pasa en buena parte por sucesivas reformulaciones que el maestro hace sobre su práctica pedagógica. A partir de re-construir y transformar su propia acción, se fija nuevas metas para el aprendizaje y desarrolla estrategias docentes fundamentadas en las potencialidades de los estudiantes.

Referencias

- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata. Madrid. <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/08/Dewey-John-Democracia-y-Educacion.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Paz y Tierra S.A. Sao Pablo. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación especial e inclusión educativa*. Chile. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>



10

**Innovar las prácticas de
aula a través de las TIC**



Hoy en día, un movimiento general de virtualización afecta no solo a la información y la comunicación, sino también a los cuerpos, al funcionamiento económico, a los marcos colectivos de la sensibilidad o al ejercicio de la inteligencia. La virtualización alcanza incluso a la forma de estar juntos a formación del nosotros...

(Levy, 1999)

MARTHA LUCÍA GARCÍA NARANJO¹

Justificación

La mirada de conjunto sobre el acontecer en el aula, es una característica del proceso de reflexión que puede realizar el docente respecto a su práctica pedagógica con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación TIC. Como docentes, constantemente evaluamos y autoevaluamos aquellos aspectos que determinan las relaciones y acciones que se tejen entre docentes-estudiantes, estudiante-estudiante, estudiante-saberes; por ello, nos ocupamos de las formas propicias para comunicarnos con los estudiantes, las acciones con las que generamos experiencias educativas que potencien aprendizajes experienciales y significativos, las posibles innovaciones pedagógicas para que los estudiantes alcancen los aprendizajes y una me-

jor apropiación de los saberes disciplinares y de las actuaciones sociales, entre otras.

Estas relaciones y acciones, en la actualidad, tienen influencia de las apuestas internacionales que llaman la atención sobre las oportunidades que disponen las TIC para incrementar los aprendizajes de los estudiantes y reducir brechas entre grupos socioeconómicos (Arias-Ortiz y Cristia, 2014). También resaltan la importancia de: 1) compartir conocimientos sobre la manera en la que las TIC propician el acceso universal a la educación, 2) reducir las diferencias en el aprendizaje y apoyar el desarrollo de los docentes, 3) mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, 4) reforzar la integración y 5) perfeccionar la gestión y administración de la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019); así mismo, expresan interés por mejorar el acceso a las tecnologías para avanzar hacia procesos de inclusión social en la sociedad de la información y del conocimiento (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2012). Los fines nacionales apuntan la integración de las TIC para mejorar la calidad de la educación, especialmente, para hacer los ajustes curriculares necesarios, llevar a

1 Docente investigadora del Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo. Ingeniera de Sistemas, Especialista en entornos virtuales de aprendizaje Magister en Educación, Candidata a Doctorado en Educación. Correo marthalgn@umanizales.edu.co

cabo la formación docente y dotar las instituciones educativas de infraestructura, conectividad y equipos (Presidencia de la República, 2019). Por lo anterior, resulta pertinente e importante reconocer el valor de las prácticas docentes para que esta integración se fundamente en la pedagogía.

Los docentes que integran las TIC en el aula

Justamente, uno de los retos de los docentes en dicha fundamentación es generar espacios para ampliar el análisis y la comprensión de los entornos educativos y las prácticas pedagógicas, las cuales se pueden repensar y reconfigurar con la integración e implementación de estrategias activas, participativas y significativas mediadas por las TIC e intencionadas en la formación. De esta manera, se trasciende el uso instrumental y se logra identificar las oportunidades que brindan estas tecnologías en el entorno de aula actual; en consecuencia, se asume la importancia que tiene el desarrollo de capacidades y competencias en el uso de las TIC como mediación pedagógica (García-Naranjo, 2012).

Desde esta perspectiva, las capacidades de los docentes en el uso pedagógico de las TIC, requiere contemplar aspectos como:

Primero, las formas de enriquecer y diversificar las relaciones e interacciones que ocurren en la práctica pedagógica con la vinculación de distintos canales y recursos que ofrecen las TIC; esto permite tener en cuenta las relaciones sociales que transcurren en los grupos no solo por sus

intereses, culturas e identidades, sino también por el contexto en el que interactúan. Errobidart (2019) expresa que en los últimos tiempos se ha conformado una diversidad poderosa de relaciones para la comunicación y la interacción social. Así, considerando que en la educación se crean variados entornos sociales, las TIC posibilitan la innovación en las acciones comunicativas del docente como agente mediador con los estudiantes y entre los mismos estudiantes. Por otra parte, en la dimensión individual se reconoce que las TIC amplían las posibilidades espacio-tiempo para los actos comunicativos, con lo que se apunta a interacciones permanentes y personalizadas. En la comunicación social e individual, el docente requiere identificar los símbolos y lenguajes de comunicación (formas de comunicación textual, hipertextual, visual, auditiva, multimedia) para codificar y decodificar mensajes; además, conocer y utilizar las TIC que apoyen el desarrollo de las interacciones necesarias en el proceso de aprendizaje y, como lo mencionan Bernete et al (2004), que permitan integrar lenguajes, formas de comunicación y dispositivos tecnológicos con los cuales más jóvenes se sienten cómodos, familiarizados, fascinados y felices.

Segundo, las alternativas didácticas diferenciadas y adaptadas a las intencionalidades formativas apoyadas en el uso de las TIC que entreguen a los estudiantes escenarios de aprendizaje con recursos facilitadores de la comprensión y participación activa en las experiencias generadas por el docente. En ese sentido, los conocimientos sobre las TIC se ponen al servicio de la enseñanza y el aprendizaje en acciones como la adopción y

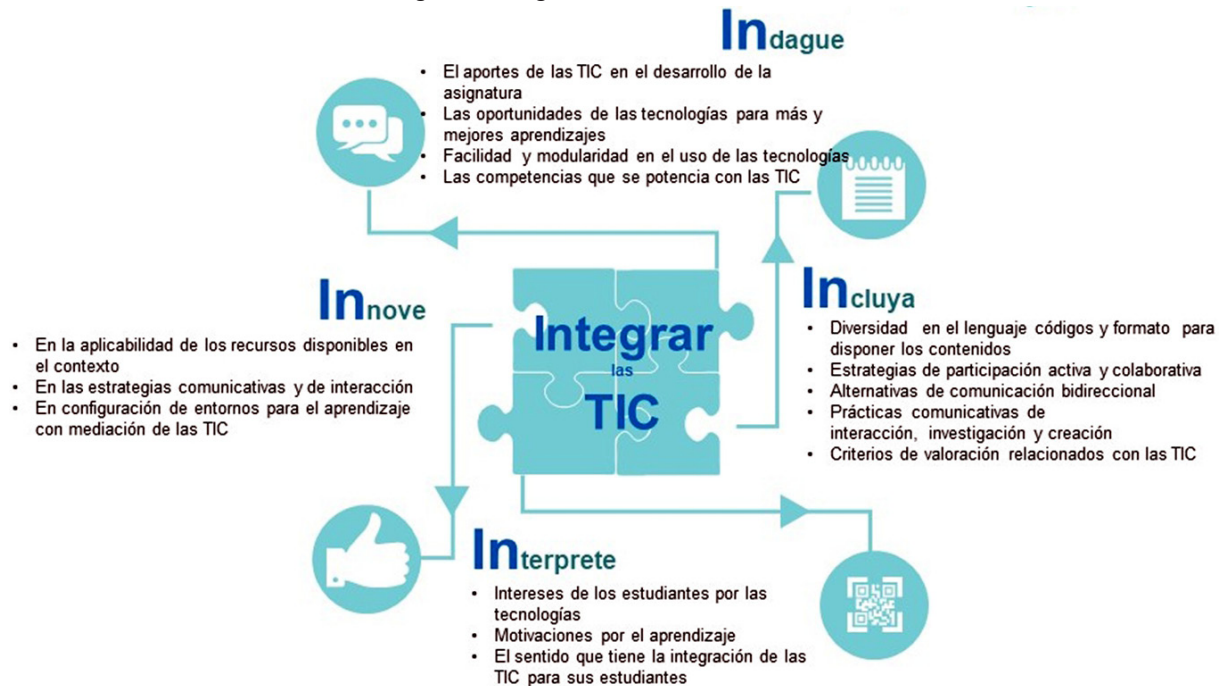


adaptación de recursos digitales disponibles, la combinación de fuentes y formas de comunicación para presentar los contenidos y conocimientos, la gestión y realimentación de las actividades y resultados del aprendizaje de los estudiantes, entre otros.

Tercero, la diversificación en las formas de acompañamiento para la regulación de los aprendizajes en las actividades presenciales y el trabajo independiente del estudiante; con ello, se propician relaciones enriquecidas en los espacio-

tiempo definidos por los lineamientos curriculares de las instituciones. A la vez, se potencia en los estudiantes el aprendizaje autónomo al vincular las actividades y contenidos a los contextos inmediatos de los estudiantes (como es el caso de la presencia de las TIC en su cotidianidad), se propicia mayor acercamiento a los contenidos disciplinares y, en consecuencia, al sentido y beneficio que pueden encontrar los estudiantes en los conocimientos que se enseñan. Para Gallego y García-Naranjo (2019) se trata de

Figura 1. Integración de las TIC en el Aula



Fuente: elaboración propia

Educar al estudiante más allá de lo requerido en el aula, involucrándolo de manera activa con su contexto a través de experiencias significativas de aprendizaje que le permitan desarrollar habilidades necesarias que le facilite enfrentarse eficazmente a las exigencias y retos de la vida diaria en relación con lo disciplinar (p. 15).

De allí que al proporcionar las interacciones con todo aquello que rodea al sujeto que aprende posibilita la articulación de habilidades de pensamiento con el mundo de la vida.

Cuarto, las posibilidades que brinda la integración de las TIC en las prácticas pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico, donde el estudiante activa y potencia sus procesos mentales, estratégicos, representativos, que le permitan solucionar de la mejor manera los problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos (Ennis, 1993; Lipman, 2016; Paul y Elder, 2003). Esto se puede innovar con la vinculación de las TIC en actividades cotidianas que impliquen la gestión de la información y el acceso a los resultados del conocimiento en la red, con acciones como la creación de contenidos digitales, la evaluación de recursos disponibles en internet, el análisis y las representaciones de las comprensiones sobre los saberes disciplinares y sociales propiciados en las actividades que propone el docente y la aplicación de lo visto en la asignatura. Es decir, el desarrollo del pensamiento crítico en el que, además de cultivar las actividades mentales, también se avanza en los aspectos comunicativos y en las habilidades investigativas relacionadas con el acceso y aprovechamiento de la información.

Finalmente, para llevar a la práctica la integración de las TIC en el aula tal como se presenta en la figura, es fundamental reconocer la importancia del docente, quien dota de intencionalidad los procesos de la enseñanza y el aprendizaje como una acción humana y social; en consecuencia, estimular y potenciar formas y recursos alternativos para las interacciones con el aprovechamiento de las TIC que hacen parte del entorno educativo. Lo anterior, permite avanzar hacia la innovación educativa, la disposición de otros ambientes educativos, participativos, interactivos con amplias posibilidades de creación, comunicación, interacción en esta época marcada por la lógica de las redes y por las diversas formas de relacionarnos con los otros y con el conocimiento.

Sabías que...

Cada año se publica el TOP 100 de las principales tecnologías para el Aprendizaje. En el 2020 fueron compiladas por Jane Hart a partir de los resultados de la 14ª encuesta anual.

Los resultados disponen del enlace a cada tecnología y relacionan:

Las 100 mejores herramientas para el aprendizaje personal, Las 100 mejores herramientas

para el lugar de trabajo y las 100 mejores herramientas para la educación.

También resaltan el uso más popular y las categorías de las herramientas. Acceda al recurso <https://www.toptools4learning.com>

Referencias

- Arias-Ortiz, E. & Cristia, J. (2014). *El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje. Cómo promover programas efectivos para mejorar el aprendizaje con las TIC*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/BID-670.php>
- Bernete, F., Vigara, A., Fresneda, C. & Urrea, A. (2004). *Comunicación y lenguajes juveniles a través de las TIC* (Primera). España: Injuve.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina Algunos casos de buenas prácticas*. Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35382/S2012809_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 37–41. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Errrobidart, A. (2019). La comunicación pedagógica y las TIC en la escuela secundaria: misceláneas de una relación conflictiva. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVII(17), 1–18. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/4216>

- Gallego, L. M.; García-Naranjo, M. L. (2019). Pensamiento Crítico: Actitud Vital para Convivir. *Revista Electrónica de Maestría En Educación Ambiental*, 36(1517–1256), 141–159. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.14295/remea.v36i3.9745>
- García-Naranjo, M. L. (2012). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como mediación pedagógica. *Ventana Informatica*, 27, 129–141. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.30554/ventanainform.27.151.2012>
- Levy, P. (1999). *¿Qué es lo Virtual?* España: Paidós ed.
- Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. In E. Octaedro (Ed.), *Hispania*. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/332771>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2019). *Las TIC en la Educación*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- Paul, R. & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Presidencia de la República. (2019). *Colombia hacia una Sociedad del Conocimiento. Misión de los Sabios*.



11

**Interactuar y comunicar
estrategias para convivir en
una escuela justa y equitativa**



*Convivir juntos, respetarnos y reconocernos exige una apuesta conjunta
que requiere el desarrollo de competencias sociales e individuales
en pro de fortalecer la convivencia familiar, escolar y social*

Hernández-Silva, Párraga-Alonso y Riaño-Palencia (2016, p. 62)

LORENA AGUIRRE ALDANA¹

Justificación

La diversidad cultural que acompaña a las sociedades actuales requiere prontamente que la escuela, junto a la familia, configure estrategias de convivencia que permitan a los niños, niñas y jóvenes adquirir, en edades tempranas, un reconocimiento de valores, derechos humanos, igualdad, tolerancia y no discriminación. Convivir juntos, respetarnos, es una apuesta colectiva, dirigida al desarrollo y fortalecimiento de competencias individuales y colectivas para la convivencia familiar, escolar y social.

El desarrollo de competencias enmarcadas en y para la convivencia posibilita la adaptación en diferentes escenarios como el escolar y otros de la vida cotidiana. El estar adaptados, el sentir-

nos a gusto y motivados facilita el aprendizaje y provee herramientas y estrategias para mejorar la convivencia, mitigar la violencia escolar, fomentar mecanismos de protección y detección temprana de conductas que atenten contra la armoniosa convivencia.

Conceptualización

La convivencia debe ser vista como el dispositivo que potencia las competencias sociales y las relaciones interpersonales en la comunidad educativa, lo que conlleva a generar sociedades respetuosas de la diversidad humana como se reconoce la diversidad multicultural y familiar de nuestro territorio colombiano. Hablar de convivencia, nos lleva a referirnos a dos contextos facilitadores de este proceso: familia y escuela, como factores de socialización base de nuestra manera de ver el mundo, actuar en él y conectarnos, en donde aprendemos pautas culturales, formas de relacionarnos y comportarnos, creencias, costumbre y tradiciones; así como proceso de aprendizaje, pautas y reglas de convivencia que nos acompañarán durante toda la trayectoria vital, nos aporta en la adaptación a nuevos grupos sociales y a convivir juntos (Steinberg, 2015).

1 Psicóloga y Especialista en Neuropsicopedagogía de la Universidad de Manizales. Magister en Psicología de la Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia. Docente- Investigadora, coordinadora de prácticas, coordinadora del campo didáctico de actuación en psicología del desarrollo y de la educación. Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - Universidad de Manizales. Correo electrónico: laguirrea@umanizales.edu.co

El desarrollo de competencias enmarcadas en y para la convivencia, posibilita la adaptación en diferentes escenarios, el sentirnos a gusto, motivados, provee herramientas y estrategias para mejorar la convivencia. Según Ruiz y Del Rey (2004) la convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder. La convivencia es el hecho social de vivir juntos, exige de la interacción, es decir, del uno con el Otro, a convivir se aprende, y se aprende en cada espacio en que se comparte con otros.

Convivir en una escuela justa y equitativa, invita a pensar en los aspectos concernientes con la calidad de las relaciones, entre docentes, estudiantes, directivos, orientadores escolares, familia y otros miembros de la comunidad educativa. Se trata de pensar en el clima institucional en el que se incluyen aspectos tan diversos como el sentido de pertenencia, la satisfacción laboral, la conexión percibida entre las personas que conforman la comunidad educativa, el contexto en el que está ubicado, el apoyo con el que perciben que pueden contar o la percepción sobre qué tanto las opiniones son tenidas en cuenta en las decisiones importantes que afectan a la escuela (Chaux, 2012).

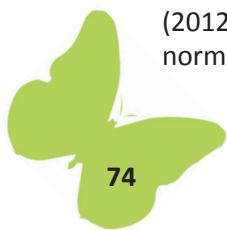
De igual manera, es importante tener en cuenta algunas dimensiones favorables para la convivencia y clima en el aula de clase, según Chaux (2012), como la estructura y establecimiento de normas en la clase, así como el cuidado en las

relaciones, procurar el bienestar propio y de los demás, la comunicación, el afecto que medie las relaciones, la cohesión del grupo, el manejo constructivo de conflictos, el reconocimiento del Otro desde su diferencia y el apoyo equitativo a quien lo necesite; esto hará la diferencia al momento de hablar sobre convivencia escolar.

Importancia en el escenario educativo

La comprensión de la convivencia es de gran importancia, dado que la instauración de habilidades sociales y de la prosocialidad en el escenario escolar permite configurar ambientes de aprendizaje en pro del reconocimiento de la diversidad, los derechos humanos y como una alternativa al resolver los conflictos. Al momento de hablar sobre conflictos es importante entender que estos hacen parte del diario vivir, son inevitables, no son buenos ni malos, simplemente están presentes en las relaciones humanas y se pueden entender como un fenómeno social.

En la convivencia escolar lo importante es la manera de resolver los conflictos, más que el conflicto por sí mismo, dado que con los recursos y estrategias pedagógicas pertinentes puede ser una oportunidad de desarrollo y cambio en el pensar y actuar de los niños, niñas y jóvenes de los contextos educativos; los conflictos deben posibilitar aprendizajes, oportunidades y formas de estar juntos, reconocernos desde la diferencia que nos hace únicos. Si bien los conflictos hacen parte de las relaciones sociales, no es posible tolerar comportamientos que sean categorizados





como acoso escolar, entendiendo esto según Olweus (1998) como un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros.

Diferentes actores se encuentran vinculados en el acoso escolar; por eso, es importante identificar y reconocer estos roles, para lograr hacer un alto a esta problemática social, donde la complicidad de los estudiantes que no reaccionan es evidente, hasta el punto de hacer parte de las agresiones con las burlas, la víctima no evita o no logra evitar las agresiones constantes y el agresor obtiene algún tipo de reconocimiento y beneficio de este rol.

Como llevar a la práctica

Lograr una armoniosa convivencia escolar y terminar con las situaciones de acoso, solo será posible si todos los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad contribuimos a la aceptación y afecto entre los compañeros, dejando de ser cómplices o espectadores pasivos frente a las agresiones y reconociendo la comunicación como principal alternativa frente al conflicto.

La incorporación en los contextos escolares de los diferentes tipos de competencias ciudadanas: comunicativas, de conocimiento, cognitivas,

emocionales e integradoras, serán el eje fundamental para la convivencia pacífica (Vargas, et al., 2014). Así como la implementación y puesta en marcha de los comités escolares de convivencia articulados desde la promoción, prevención, atención y seguimiento como ruta de atención integral para la convivencia escolar, que busca la formación de sujetos autónomos, libres y responsables.

Figura 1. Estrategias de convivencia



Fuente: elaboración propia (2020)

Autores que desarrollen la categoría de convivencia

Del Rey, Rosario
Chaux Torres, Enrique
Carbajal-Padilla, Patricia
Ruiz, Rosario Ortega

Referencias

Chaux-Torres, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones

Uniandes / Taurus. Colombia.

Hernández -ilva, E. Y., Párraga-Alonso, D. M., & Riaño-Palencia, S. L. (2016). *Promoción*

y fortalecimiento de la convivencia escolar en el IED Las Américas. Una mirada desde la familia y su rol educativo (Master's thesis, Universidad de La Sabana).

Steinberg, P. (2015). Response to a report and press release by Bauer-Panskus and Then

(2014) criticizing the presentation and interpretation of the results of recently published 90-day feeding studies

with diets containing genetically modified MON810-maize varieties and their comparators (Zeljenková et al. 2014). *Archives of toxicology*, 89(1), 137-139.

Ruiz, R. O. & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. España: Edebé.

Vargas, A., Becerra, I., Herrera, I., Romero, C., Contreras, C., Ramírez, O., & Sánchez, J.

(2014). Guías pedagógicas para la convivencia escolar: Ley 1620 de 2013-Decreto 1965 de 2013. *Guía No. 49, 1-298*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339480.html?_noredirect=1

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. España: Morata.

Sabías que...

La convivencia en aula impacta en el aprendizaje de los estudiantes; el estar adaptados, el sentirnos a gusto motivados, facilita el aprendizaje y provee diferentes herramientas y estrategias para mejorar la convivencia escolar.



12

**Instaurar la autoevaluación
para potenciar las
capacidades institucionales**

La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de decisiones de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos

Delors (1996, p. 18)

BEATRIZ ALZATE GÓMEZ¹

Justificación

En Colombia, se ha venido avanzando hacia una cultura inclusiva, en la que todos los individuos que, directa e indirectamente, tengan que ver con la educación deben involucrarse en esta transición.

El departamento de Caldas no ha sido ajeno a este proceso y es por ello que desde el 2005 se implementó el proyecto Caldas Camina Hacia la Inclusión, una alianza de la Secretaría de Educación de Departamental y la Universidad de Manizales, mediante la cual se viene trabajando en 26 municipios.

En el año 2010, se hizo un análisis sobre la importancia de identificar el impacto del proyecto, para determinar la capacidad institucional alcanzada durante este periodo. Con base en esto se hizo la primera aplicación del índice de inclusión en algunas instituciones focalizadas desde el proyecto; en el 2015 se realizó de nuevo la aplicación para determinar cuál había sido el impacto real

con la implementación de políticas y acciones inclusivas en las instituciones educativas.

Para ello, se llevó a cabo un análisis interpretativo de los resultados obtenidos para así poder determinar, no sólo ese impacto general sino también cuáles han sido las fortalezas o debilidades y si es del caso hacer los ajustes necesarios para avanzar de forma acertada hacia ese gran cambio requerido para la educación integral de los estudiantes.

Desarrollo

Es importante antes hacer un análisis de los resultados del índice de inclusión en Caldas, hacer una línea del tiempo de la educación inclusiva internacional y nacional. Es por ello que se debe iniciar con el primer acercamiento a la lucha en contra del fenómeno de la exclusión en el mundo, que ocurrió en 1948 con la expedición de “la Declaración Universal de los Derechos Humanos”. En 1978, en el reino Unido, emitió el Decreto de “Warnock”; dicho Decreto convulsiónó los esquemas vigentes al momento y popularizó una concepción distinta de la educación especial. En 1990, se realizó la “Conferencia mundial de educación para todos” Tailandia- inclusión escolar.

1 Licenciada en Educación Especial. Magister en Educación Docencia- Docente de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: bettya@umanizales.edu.co



educación para todos (calidad). En 1994, en “la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales” realizada en Salamanca (España), se determinaron los principios que guían la política y la práctica en la construcción de una educación para todos en la que se establece la lucha contra la segregación y la desigualdad. En el 2000, se desarrolló el foro de Dakar dedicado a la Educación para Todos y en el cual se reconoce el derecho a la educación y se comienza a hablar de integración.

En Colombia, en 1996, se expidió el Decreto 2082, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para personas en condición de discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales. En 1997, la Ley 361 establece mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones. Llega el año 2003 con la Resolución 2565 del 2003 mediante la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Mas adelante, en el 2005, se comienza el pilotaje en el departamento de Caldas con el proceso de inclusión en 19 municipios y ya en el año 2007 se trabajó con 26 municipios. En el 2009, se expidió el Decreto 366 de 200, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes en situación de discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. En el 2013, mediante la Ley 1618, se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Es en este momento

Sabías que...

Desde el proyecto de CALDAS CAMINA HACIA LA INCLUSION, se ha realizado un análisis de los resultados del índice de inclusión que nos permite hacer una reflexión sobre la capacidad institucional en el 2010 - 2015

donde se comienza a hablar de inclusión, a través de los mecanismos de participación y reconocimiento. Y el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la educación inclusiva para la atención educativa

Es así como en el marco de la educación inclusiva en Colombia surge el índice de inclusión a través de la guía 34; este es un instrumento que le permite a cada una de las entidades o instituciones donde se implementa que, mediante un diagnóstico general, se examinen todas sus actividades e intervenciones y así desarrollar acciones conforme lo requiere las actuaciones inclusivas (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

De acuerdo con lo anterior, el índice de inclusión se convierte en una herramienta que permite a la institución educativa realizar el proceso de

autoevaluación de la gestión en inclusión, orientada a reconocer el estado actual en la atención a la diversidad de los estudiantes, analizar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, establecer prioridades y tomar decisiones para cualificar las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de su comunidad.

La aplicación del Índice de Inclusión favorece el desarrollo no solo de los estudiantes sino también de la comunidad educativa en general; esta herramienta es la ruta para el mejoramiento institucional que se basa en los principios de veracidad, participación, continuidad, coherencia y legitimidad y que se desarrolla en tres etapas: Autoevaluación institucional, elaboración del plan de mejora y seguimiento.

Figura 1. Ruta para el mejoramiento institucional



Fuente: elaboración propia.

Para obtener el Índice de Inclusión se utiliza un cuestionario estructurado con las cuatro áreas de gestión: directiva, administrativa, académica y comunidad. El cuestionario se compone de descriptores que orientan la evaluación del proceso y sus componentes inclusivos en cada área de gestión. Los cuestionarios son dos: uno para docentes, directivos docentes, personal de apoyo y administrativo y otro para familias y estudiantes.

El proceso anterior ha llevado a las comunidades educativas a comprender que cuando se habla de inclusión, no se pueden referir sólo a realizar cambios estructurales en la institución para que los alumnos con discapacidad, puedan acceder a la misma; cuando se habla de inclusión se debe tener en cuenta todas las barreras que impiden el desarrollo integral de “todos” los estudiantes. Las barreras que se mencionan se refieren a esas dificultades que tienen los estudiantes simplemente porque no se ha tenido en cuenta las diferencias de todos y cada uno de ellos sin discriminación alguna (Booth et al., 2000).

En este sentido, se comprende la inclusión como la posibilidad de participación, que garantiza una educación de alta calidad que otorga a los estudiantes todas las herramientas necesarias para la consecución de un desarrollo integral, donde la diversidad humana se convierta en un valor agregado y no en una forma más de discriminación. Con este tipo de prácticas se alcanza una mejora escolar, lo que se constituye en acciones significativas que permiten avanzar hacia una sociedad democrática e incluyente.

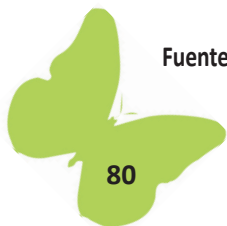
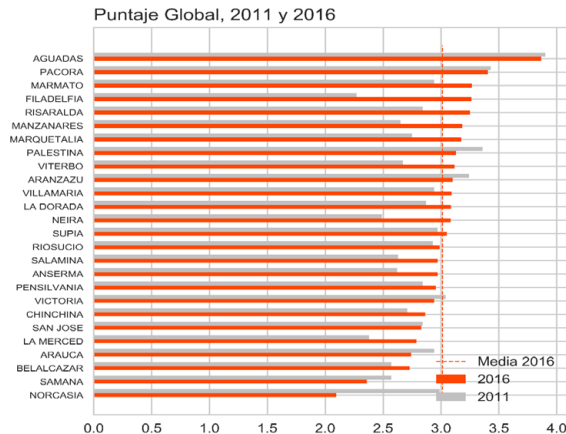


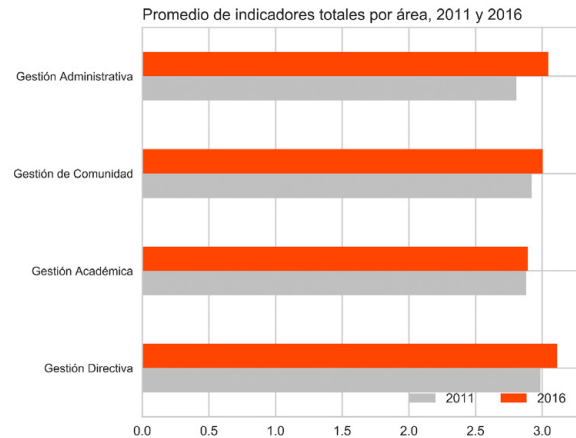
Figura 2. Comparativo por municipios del Puntaje Global, 2020



Fuente: elaboración propia.

En términos generales, en todos los municipios hay una puntuación promedio; por ejemplo, en Filadelfia se puede evidenciar que hay un mejoramiento de prácticas inclusivas puesto que, aunque obtuvo la puntuación mínima de 2.27, mejoró en relación con Norcasia que en el 2015 puntúa más bajo con 2.10 de índice general. También se pueden detectar avances en lo que concierne a las áreas de gestión administrativa y directiva, en las que hubo un incremento de 0.24 y 0.12, respectivamente. Las otras dos áreas mostraron avances más pequeños; se observa que el área de gestión académica tiene un indicador promedio prácticamente igual al de 2011, lo cual evidencia un incremento en las políticas institucionales que apuestan por una educación inclusiva. Es importante el paso de esas políticas a acciones prácticas de las mismas para lo que se requiere transformar procesos de

Figura 3. Promedio de indicadores totales por área. 2020



Fuente: elaboración propia

diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

Ahora, en cuanto al ítem Gestión académica, en términos generales, se observa que existe una leve desviación de la percepción que tienen los directivos frente a la percepción de los estudiantes sobre el desempeño de la misma; esto, porque en el 2010 tuvieron el mayor porcentaje los directivos de Aguadas que alcanzaron un puntaje de 3.95 en su gestión, mientras que los estudiantes puntuaron 3.8. Este mismo municipio fue la puntuación mayor en la misma gestión en el 2015, aunque evidenciando un mínimo decremento de la puntuación obtenida por los mismos grupos evaluadores; esto se evidencia ya que los estudiantes en el 2011 puntuaron 3.83 y, en el 2015, 3.79. Igualmente, los directivos puntuaron más bajo

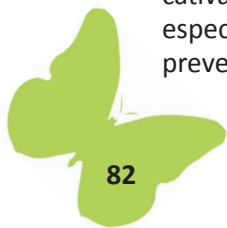
en el 2015 con 3.83 a comparación de 3.95 que puntuaron en el 2010. La mirada de los docentes también decayó de 3.88 a 3.75, mientras que la puntuación de los padres aumento de 3.89 a 3.92.

Todo esto conlleva a la necesidad de incorporar en el diseño pedagógico de cada asignatura, prácticas que respondan a una educación inclusiva que potencie el aprendizaje de los estudiantes. Además, se debe tener en cuenta que si bien la gestión administrativa fue el ítem que más aumento tuvo en la puntuación con respecto al 2010, fue Aguadas el municipio con la puntuación mayor por parte de los docentes y directivos observándose un decremento de la mirada de los docentes pasando de 3.89 en el 2010 a 3.86 en el 2015, en lo que refiere a la implementación de más acciones inclusivas que se sirvan de herramienta a la gestión académica, acciones administrativas para el mejoramiento de la planta física y de los recursos, administración de servicios complementarios, talento humano, apoyo financiero y contable. Se debe insistir en la implementación de un engranaje eficiente que permita transmitir los avances directivos a toda la institución y, a su vez, comunicar las necesidades de los docentes a los directivos.

En cuanto a gestión comunidad, sigue siendo Aguadas el municipio que puntúa mal alto tanto en el 2010 como en el 2015, pues se observa un incremento en la puntuación de directivos pasando de 3.85 a 3.90, esto evidencia que el grupo de directivos se muestra más activo en la atención a la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión y la prevención de riesgos.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España. Narcea.
- Arnaiz Sánchez, P. (1999). *El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual*. En A. Sánchez Palomino y otros (Coord.). Los desafíos de la Educación Especial en el umbral de siglo XXI. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 61-90.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003 1a). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España. Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (20031b). *Los estudiantes con discapacidad en una escuela para Todos*. Conferencia presentada en el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión educativa. (23-09-03).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Centro de los Estudios en la Educación.
- Cansino, A. P. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 54, 145-166.
- Blanco, R. (2003). Hacia una escuela para todas y con todos. Disponible en [\(http://www.inclusioneducativa.cl\)](http://www.inclusioneducativa.cl). (11-07-03).
- Ministerio de Educación Nacional. (2016.) *Índice de Inclusión para Educación Superior*. Bogotá.
- Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- UNESCO (1994). *Informe Final Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca*. París: UNESCO/MEC.
- UNESCO (2000) Conferencia Mundial de Educación para Todos, Evaluación diez años después del Foro Mundial sobre la Educación (Jomtien-Tailandia)
- UNESCO (2001). *Nuevo compromiso mundial para la educación básica*. En Marco Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. MEP/ SIMED.





13

**Involucrar de forma
articulada, estrategias
de gestión escolar**

Las organizaciones se construyen sobre la confianza, y la confianza se basa en la comunicación y el entendimiento mutuo

Peter F. Drucker

BEATRIZ RAMÍREZ ARISTIZÁBAL¹

Los desafíos que la agenda política internacional le traza a las instituciones educativas en materia de inclusión, lleva a que los actores de la comunidad educativa se movilicen en acciones intersubjetivas, organizadas y cohesionadas en torno a prácticas sociales que posibiliten el reconocimiento del Otro en un mundo de sentidos que se ocultan detrás de roles y funciones.

Dichos desafíos llevan a que nos preguntemos ¿De qué manera gestar una organización educativa que posibilite el despliegue de la política de inclusión? La respuesta no es concluyente, sino que es un camino que si se afronta conscientemente, conduce la acción humana hacia el cambio y la transformación. En este sentido, antes de sugerir estrategias metodológicas o técnicas que terminan siendo estandarizadas, lo que se requiere es generar rupturas conceptuales para transformar las ideas consagradas como únicas en torno al papel y al horizonte de la gestión escolar.

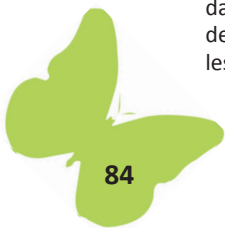
Una primera ruptura, tiene que ver con la comprensión del concepto mismo de gestión es-

colar, el cual parte de la premisa de que éste, es una construcción social y exige elaborar formas de razonamiento distintos, destinados a generar una comprensión compartida de realidad educativa, lo que significa que el “mundo en que habitan los sujetos se construye simbólicamente por medio de la mente (y el cuerpo) a través de la interacción social, y depende enormemente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica” (McLaren, 1998, pp. 1-10).

La finalidad de configurar el campo de la gestión escolar como construcción social, nos lleva a dotarla de significado para los sujetos que habitan la escuela, que desde sus experiencias, lenguajes y subjetividades crean redes de relaciones y representaciones, posibles de ser deconstruidos, que implique rupturas con lo dado, con lo instituido, para poder potenciar una escuela que otorgue sentido al educar y al enseñar, que no deje afuera, por su afán y formalidad, regiones de la realidad significativas para la definición de prácticas de transformación social.

Desde estos planteamiento la gestión escolar, sus acciones e interacciones para la inclusión, no será una técnica para prever la acción, ni para sistematizar la información lista para el consumo, sino acontecimientos en gesta, basados en la pluralidad de experiencias vitales de los actores de la

1 Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales. Docente e Investigadora. Universidad de Manizales. Correo electrónico: bramirez@umanizales.edu.co



escuela, en el recorrido de cada sujeto, según el cual se desarrolla el deseo de crear opciones de re-existencia en el devenir institucional; y esto, necesariamente conllevará a nuevas prácticas planificables, a nuevos abordajes metodológicos y a la adopción de nuevas herramientas a partir de las realidades existentes en las culturas escolares plurales.

El segundo aspecto, está ligado en concebir la organización escolar como un sistema en interacción permanente, constituida de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional por las siguientes áreas de gestión: la directiva, la académica, la administrativa-financiera y la gestión de la comunidad (MEN, 2008, p. 27). Al interior de estas áreas, existe un conjunto de procesos y componentes que deben ser periódicamente evaluados, con el fin de identificar los avances, las oportunidades y establecer los planes de mejoramiento, todo ello en interrelación y reflexión permanente sobre lo que acontece en el adentro y en el afuera de la institución educativa para gestar procesos de inclusión y atención a la diversidad.

Gestión directiva: se refiere a la manera como se orienta el establecimiento educativo hacia acciones orientadas a facilitar la coordinación e integración de los aspectos institucionales encaminados a fortalecer, gestionar y dinamizar todo el engranaje de diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las estrategias, metodologías y procesos, que permitan la comprensión y práctica de la gestión escolar y cómo ella debe estar al servicio de la labor formativa de los sujetos. Es de anotar, que la función directiva no pue-

de ser ajena al modelo institucional que se promueva de escuela, es decir, que no es pertinente pensar en el modelo de directivo de validez universal, sin la singularidad de cada institución escolar, en el proceso e historia que le son propios.

Esta área comprende el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima organizacional, el gobierno escolar y las relaciones interinstitucionales. La responsabilidad mayor en esta área de gestión recae sobre los directivos docentes, pues deberán generar mayores compromisos de sus integrantes a través de acciones colegiadas que respondan a las necesidades e intereses institucionales.

Gestión Académica: este componente está en el centro de la gestión escolar para la inclusión, desde donde se guía la propuesta académica de una las funciones más claves de la institución educativa y su razón de ser: el de crear ambientes de aprendizaje acogedores, colaboradores y estimulantes, para formar un sujeto con y en historia, que necesita ser valorado y reconocido en su diferencia, desde el carácter fluido y flexible de un currículo contextualizado, cimentado en lo que Nussbaum (2011), llama

“el espíritu de las humanidades”, que aparece con la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos a la imaginación, así como con la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas, la educación nos prepara no sólo para la ciudadanía, sino también para el trabajo y, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida (p. 28).

Entonces, los elementos estructurales de la gestión académica son: el diseño pedagógico, las prácticas pedagógicas, la gestión en el aula y el seguimiento académico. Conviene subrayar que para el despliegue de esta gestión, es indispensable el papel protagónico del maestro, no solamente por las acciones que dirige hacia a otros, sino también hacia sí mismo, “un maestro capaz de desplazarse a la posición de otros, de dialogar con otras realidades, de adoptar un posicionamiento reflexivo-deliberante que le permita surcar los límites de su propio campo didáctico, haciendo de la enseñanza un proceso trascendente en las propias circunstancias” (Quintar, 2006, p. 15).

Gestión Administrativa: orientada a proveer los recursos financieros, físicos, logísticos y humanos necesarios a la prestación del servicio educativo. Esta área comprende la capacidad de la institución para guiar sus sistemas de apoyo en beneficio del quehacer pedagógico y la manera cómo la administración fundamenta su razón de ser en función de las demandas de la Gestión académica (MEN, 2008). Los procesos de esta gestión se centran en bridar los soportes y apoyos a la gestión académica a través del apoyo financiero y contable, la administración de los recursos, de la planta física y de los servicios.

Gestión de la Comunidad: es necesario recordar, que las instituciones educativas al finalizar la década de los noventa se ven avocadas, por las nuevas políticas y las consecuencias sociales, a ejercer la responsabilidad con los integrantes y con los entornos en donde se desenvuelven. “Una institución educativa debe cumplir las responsabilidades sociales que le han sido asignadas

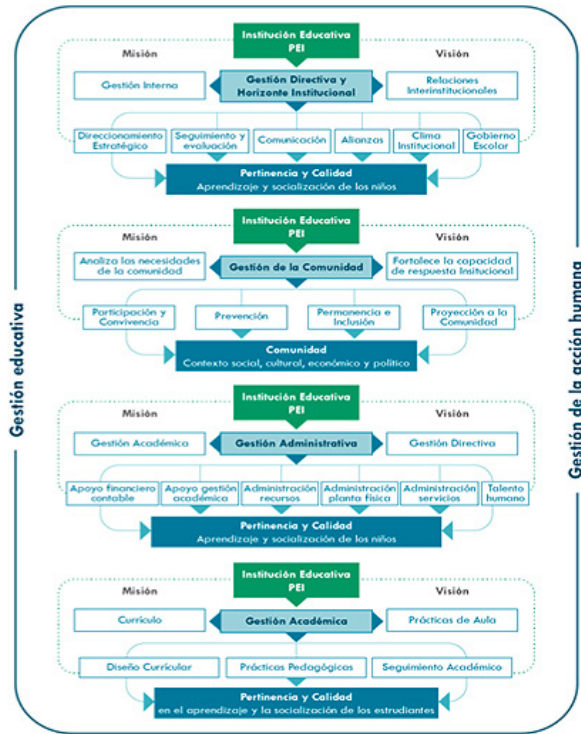
en términos de formación de competencias de los niños para la apropiación y construcción de un conocimiento útil, pertinente y relevante para su vida personal, laboral y ciudadana” (Secretaría de Educación Distrital, 2000, p. 14). De esta forma, la escuela no es una rueda suelta en la sociedad, sino que corresponde a las aspiraciones sociales de un grupo determinado. Entonces, aparece un nuevo ámbito de la gestión para las instituciones educativas: la gestión que vincula las relaciones de la institución con la comunidad.

También comprende aquellos procesos orientados, por un lado, a fortalecer los vínculos de la escuela con el entorno, que permitan el desarrollo de proyectos, que coadyuven a ser puente entre la escuela y el contexto y, por el otro, a realizar acciones colaborativas como el análisis de las necesidades de la comunidad, la participación compartida de padres y educadores; esto, con el fin de llevar acciones educativas de manera conjunta, para que la familia se sienta vinculada a la gestión escolar y el estudiante perciba una misma línea de acción entre los adultos que lo rodean.

Esta área de la gestión convoca a los integrantes de la comunidad educativa a participar en los diferentes ámbitos de la institución y a establecer relaciones de colaboración que permiten enfrentar y resolver problemas, que el establecimiento educativo no puede solucionar por sí mismo, a completar saberes y experiencias, lo que contribuye al fortalecimiento institucional, y a propiciar la transformación de las relaciones que la escuela debe entablar con su entorno, esto hace que se convierta en un sistema que abre posibilidades de interpenetración con los que la rodean.



Figura 1. Interacciones de la Gestión Escolar para la inclusión



Gestionar la institución escolar desde sus áreas para procesos inclusivos, será entonces, un esfuerzo por abordar el problema de la realidad, bajo el compromiso de los sujetos, con sus valores, posibilidades y limitaciones de su contexto. Supone también privilegiar los espacios de realidad, tratando de escuchar más allá del oír y decir más allá del hablar. Hacerlo significa pensar en términos de la construcción de sentido, para enfrentar los acontecimientos tal como son incu-

bados en su contexto, con la finalidad de generar propuestas para la construcción de una gestión escolar que se geste en conversación con el Otro, para generar dinámicas más participativas y democráticas en la toma de decisiones.

Es claro que la gestión escolar, necesita de la escuela para su despliegue y desarrollo y que, en la medida en que la escuela modifique su ethos, se afectarán sus prácticas. De allí la necesidad de definir ángulos de actuación para cimentar prácticas que posibiliten la atención a la diversidad. Para ello, será necesario deconstruir la realidad de la vida escolar y la veracidad del conocimiento sobre la institución educativa, comprendiendo la verdad que, según Deleuze (1987) “es algo que está por producir desde, y según el horizonte de sentido del que es capaz un discurso; producir el sentido es, hoy, la tarea” (p. 13). Es decir, será necesario interrogar las verdades naturalizadas y racionalizadas en la gestión escolar, para identificar las vías y las alternativas que la hagan posible en coordenadas de espacios y tiempos específicos y desde el reconocimiento de las particulares de los sujetos que habitan la escuela. Este reconocimiento designa una relación recíproca en la que cada uno vea al Otro como su igual, en la diferencia, y desde allí, volver reflexivamente sobre nosotros mismos. Lo interesante de ello, es poder develar que una gestión no se mide exactamente por lo realizado, sino por la capacidad de crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en los matices culturales de la escuela.

Para configurar una gestión escolar con acciones e interacciones para la inclusión, será necesario articular y combinar tres pilares de

posibilidades infinitas que se constituyen en un conjunto heterogéneo que interpela, provoca y transforma.

Figura 2. Acciones de la Gestión Escolar para la inclusión



Fuente: elaboración propia

El conversar, para tejer desde el reconocimiento del Otro las potencialidades afectivas y racionales del ser y hacer escuela; así, se pone a disposición de los sujetos estos lenguajes que los habiliten para la comprensión del Otro, lo que requiere formas distintas de vinculación, con entramados contextuales, holísticos, flexibles e interactivos para poder configurar nuevas relaciones y redes, de acuerdo con las condiciones de incertidumbre que se van presentando en las realidades humanas y sociales. Esto implica integrar, profundizar, unir, contextualizar, ampliar los

sistemas de interacción y redes de apoyo que se intencionalizan a través de los propósitos de los trayectos a recorrer en la gestión escolar y son dinamizados por sujetos que desde su individualidad les otorgan una identidad y diferencia y que, al constituirse en colectivo, posibilitan la construcción de saberes y el establecimiento de nuevos vínculos sociales de apoyo y afecto.

La reflexión, debe estar puesta en la detección del momento en que la gestión comience a funcionar más allá de los saberes de los que dispone «en tanto gestión escolar», para tener que afrontar qué cosa significa ser una escuela con acciones e interacciones para la inclusión, qué quiere decir educar en este contexto, qué tipo de operaciones se ponen en juego, qué prácticas entran a funcionar, qué acciones e interacciones se han de desarrollar, qué sujeto es el que se quiere formar y para qué sociedad.

De lo que se trata es de producir lo nuevo como sentido, con la mirada puesta en el futuro, se trata de articular sobre lo que hoy aún no tiene sentido el anuncio de lo porvenir; en el otro, y con la mirada en el pasado, se trata de romper con los prestigios de las antiguas verdades y razones que ostentan todavía intacta su pujanza, para abrir en el presente un espacio desnudo, una realidad por inventar (Deleuze, 1987, p. 15).



Sabías que...

La gestión escolar en América Latina, hasta los años 70 se hacía a través de dos procesos desintegrados: la planificación y la administración. En el primero, un grupo de expertos (no educadores) eran los responsables de determinar las metas, los objetivos y las acciones que se debían realizar al interior de la escuela y la segunda, era propia de los rectores o administradores, quienes se encargaban de ejecutar lo previsto por los planificadores.

Es decir, pensar en lo impensado, en configurar opciones distintas de ser y habitar la institución escolar, a partir de unas circunstancias dadas en tiempo y espacio determinado, buscando romper los límites para dar cabida a lo inédito y lo posible. De ahí, la relevancia de pensar la escuela como espacio para recuperar el sentido y el significado de las prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad. No se trata de recomponer el significado original de la escuela, sino de descomponer dicha unidad, con las reglas que la intentan regir, sus estrategias, sus contextos y su acción sobre los sujetos; es decir, dotarla de una

potencia diferente, de una dimensión nueva, que irrumpe en el pensamiento, para posibilitar otras formas de pensarla y habitarla, en una nueva cartografía, para hacernos visibles, dinámicos y activos, asumiendo el riesgo de pensarnos de nuevo desde las particularidades de los actores que le dan sentido a la gestión escolar.

El transformar, hace alusión a la necesidad de cimentar las acciones de la gestión escolar desde la inclusión de los sujetos, es decir, que los sujetos sean su centro para entrelazar tejidos comunitarios, donde se tenga las mismas oportunidades de superación, donde el trabajo en equipo se convierte en el soporte para el devenir institucional. Además, alude a la necesidad de recuperar otras voces, las de los actores concretos de la escena educativa y entre todos poder construir texto, al leer los contextos y develar los sentidos encubiertos en ella, para cimentar prácticas con acciones que potencian a los sujetos, desde el reconocimiento, desde sus intereses, sus afectividades, potencialidades, para formar personas reflexivas de su mundo y conscientes de lo que son capaces de hacer a favor de este.

Finalmente, al realizar una aproximación a las prácticas que se deben desplegar desde la gestión escolar para transformar la escuela en atención a la diversidad, éstas se pueden agrupar en dos ámbitos: unas cimentadas en los actores y otras en los procesos, pero todas ellas con un vínculo común: la necesidad de llevar a cabo procesos caracterizados por la conversación, la reflexión, el análisis, la interrelación, el respeto por la diferencia y la interacción comunicativa; con esto, se propicia que los actores de la escuela reflexionen

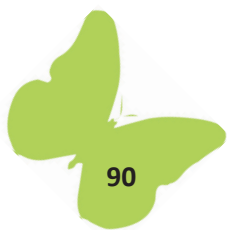
sobre sus prácticas y repiensen su quehacer, teniendo siempre presente que existen diversas formas de hacerlo. Por ello, es pertinente retomar la invitación que hace Apple (2011) cuando dice que

nuestra tarea no es tirar todo lo que sabemos, sino redefinir lo que sabemos para presionar en contra del orden hegemónico y que la tarea de deconstruir discursos no se logra con planteamientos de negación de dichas posturas, sino a través de contrapropuestas que permitan un diálogo de saberes y de lectura de realidades que posibiliten un análisis de las historias determinadas por los sujetos que las construyen (p. 117).

Lo anterior tendrá que tener apertura en pensar, que, si las prácticas de la gestión escolar no fueran las que son, si tuviéramos la oportunidad de hacerlas de otra manera, ¿Cómo lo haríamos?

Referencias

- Apple, M. (2011). Teoría y práctica en educación crítica: las tareas del intelectual y militante Contrahegemónico. *Argonautas*, 1, 116-128. Recuperado de <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/08%20Apple.pdf>
- Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo*. Barcelona: Editorial Paidós
- Nussbaum, M. C. (2011). *Sin fines de Lucro*. Barcelona: Editorial Paidós
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008) *Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/177745:Guia-No-34-Guia-para-el-mejoramiento-institucional-de-la-autoevaluacion-al-plan-de-mejoramiento>
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Secretaría de Educación Distrital, sed. (2000). *Lineamiento pedagógico educación para la ciudadanía y convivencia*. Bogotá. Secretaría de Educación Distrital





14

**Involucrar a la familia de
manera asertiva y generar
procesos de corresponsabilidad**

***“No se puede estar a favor de los niños
y en contra de sus familias”***

Koerner y Hulsebosch (1996)

PAULA ANDREA RESTREPO GARCÍA¹

La *educación inclusiva* viene siendo entendida como una oportunidad de transformación de una institución que históricamente ha sido pensada para la homogeneidad, pero que con el paso del tiempo y los cambios sociales derivados de las luchas por los derechos de personas tradicionalmente excluidas de múltiples sistemas sociales y culturales, especialmente el escolar, se ha visto interpelada, demandando la apertura de sus puertas a estudiantes que tensionan sus formas habituales y requieren la transformación de la misma y de todos los actores que hacen parte de ella.

Una educación pensada para *todos y todas* es responsabilidad de *todos y todas*, razón por la cual es fundamental avanzar en la reflexión acerca del papel fundamental de las familias en el avance por la consolidación de una escuela inclusiva.

1 Licenciada en Educación Especial y Psicóloga de la Universidad de Manizales. Especialista Psicoterapia y Consultoría Sistémica. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente – Investigadora Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales. Correo de contacto: prestrepo@umanizales.edu.co

¿Qué entendemos por familias en el contexto de una educación inclusiva?

Un primer aspecto por considerar es la comprensión misma de familia ya que, como sostiene Aguado (2010):

La mayoría de las veces que se aborda el tema de la familia en la escuela se hace desde el prototipo principal de la familia nuclear compuesta por el padre, la madre y los hijos. Otras aproximaciones a la diversidad de la familia actual son tratadas en muchas ocasiones como desviaciones o familias problemáticas (p. 5).

Es indispensable trascender la idea de La Familia, en singular y mayúscula, en perspectiva de un prototipo universal, para empezar a pensar en las familias en plural en tanto son múltiples sus formas y prácticas, logrando despojarnos del prejuicio que determina un funcionamiento a partir de su estructura. Las familias hoy son otras:

La familia pactada, la familia cambiante, la familia múltiple, surgida del fenómeno de la separación, surgida de hijos de pasados o presentes, familiares tuyos, míos, nuestros; el crecimiento de la familia re-

ducida, la unión de individuos aislados, el cuidado y énfasis de la misma (p. 25).

Solo a partir de este reconocimiento libre de prejuicios, será posible promover una relación de cooperación e implicación entre las dos instituciones sociales con mayor injerencia en los procesos educativos de las nuevas generaciones, reconociendo los roles específicos de cada una, así como sus necesarias formas de interdependencia.

Participación familiar en una escuela inclusiva

Habitualmente la participación de las familias en las dinámicas educativas a estado restringida a un rol pasivo (Calvo, Verdugo y Amor, 2016), receptor de información e instrucción, que instaura prácticas sumamente jerarquizadas, asimétricas y unidireccionales, desde las cuales la escuela tiene el saber y las familias solo deben apropiarlo

y ajustarse a lo establecido institucionalmente (reuniones, entrega de informes, espacios de capacitación, entre otros).

Autores como Simón y Barrios (2019) reconocen diferentes niveles de participación de las familias en la escuela partiendo de un nivel básico de carácter netamente informativo hasta llegar a niveles superiores que implican el empoderamiento de las mismas.

Desde la perspectiva de una educación inclusiva el papel de las familias en esta relación debe transformarse significativamente hacia prácticas que permitan realmente hacer parte de las instancias y procesos de toma de decisiones sobre la base de relaciones horizontales, en las cuales las partes se sientan escuchadas y reconocidas y se promueva un efectivo intercambio de información y experiencias entre las mismas (Simón, Giné y Echeita, 2016). En este sentido, *participar no es sólo “estar”*, implica al menos tener en cuenta los siguientes aspectos:

Para considerar...

La jurisprudencia constitucional en nuestro país considera la familia como “una unidad sociológica incrustada en la realidad social colombiana y caracterizada por su diversidad desde el punto de vista cultural y étnico y por el pluralismo en todas sus manifestaciones” (Ministerio de salud y protección social (2017, p. 14). En este sentido, la familia más que una entidad de carácter biológico es una institución social y por lo tanto varía de acuerdo a cambios de tipo social, económico, político, culturales, entre otros.

Tabla 1. Escala de participación de las familias

	FORMA	DEFINICIÓN	NIVEL
3	COLABORACIÓN ESCUELA - FAMILIAS	Escuela y familia actúan indistintamente como corresponsables, promotores y en colaboración para derribar barreras y trabajar de manera sostenible y complementaria en la transformación del centro escolar, con la finalidad de ser más inclusivo. Familias empoderadas	PARTICIPACIÓN PLENA: CORRESPONSABILIDAD ↑ PARTICIPACIÓN ACTIVA
2	COALICIÓN DE LA ESCUELA CON LAS FAMILIAS	La voz de las familias es considerada en la planificación de acciones, pero su participación está guiada por la escuela y mediada por los objetivos que esta se traza.	PARTICIPACIÓN PARCIAL
1	CONSULTA A LAS FAMILIAS	Se informa y consulta a las familias, pero estas tienen poca influencia en la toma de decisiones respecto a las acciones que lleva a cabo la escuela.	PARTICIPACIÓN SIMBÓLICA
0	INFORMACIÓN A LAS FAMILIAS	El papel de las familias se limita a receptores de información de las decisiones que adopta la escuela. Se carece de espacios, canales o mecanismos para “proyectar su voz”.	PARTICIPACIÓN FICTICIA

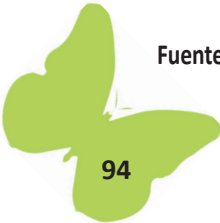
Fuente: Simón y Barrios (2019, p.5 6)

Figura 1. Elementos de la participación



Fuente: elaboración propia

- Garantizar una **comunicación eficaz** tanto en términos de cantidad como de calidad. Lo anterior demanda la creación de escenarios en los cuales el encuentro sea posible y constante, y cada una de las partes se comprometa con una escucha activa y un estar receptivo
- Fortalecer relaciones de **respeto**, en las cuales sea evidente la consideración hacia el otro, en tanto se logre transmitir aprecio y valoración con hechos y palabras. En este sentido, es importante hacer énfasis en las fortalezas que cada familia tiene y ser sensible a sus necesidades emocionales
- Promover relaciones fundamentadas en la **igualdad** que movilicen la **colaboración**, de forma que cada una de las partes compartan



Para considerar...

Los padres, madres o tutores, así como otros miembros de la familia, disponen de información, talentos y perspectivas que son de gran utilidad para que el centro educativo alcance el objetivo común de optimizar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna. Tienen experiencias y conocimientos sobre sus hijos e hijas que complementan a los de los profesionales y que pueden ayudarles en el ajuste de sus prácticas (Simón y Barrios, 2019, p. 52).

el poder y se reconozcan como indispensables en el proceso

- Establecer relaciones de **confianza**, a partir de las cuales sea posible sentir y creer que se puede contar con el Otro.

Aspectos a considerar en la práctica

Favorecer modelos de aceptación plena y completa de las distintas agrupaciones familiares, a partir de los cuales se avance en la ruptura con los estereotipos familiares que determinan su funcionamiento a partir del ajuste a una estructura predeterminada (nuclear)

Prestar atención al tipo de actividades propuestas (celebraciones, comunicados, formularios), promoviendo el uso de un lenguaje inclusivo que dé cuenta de la diversidad familiar y la importancia de cada uno de sus integrantes en el cuidado y educación de los niños, niñas y jóvenes.

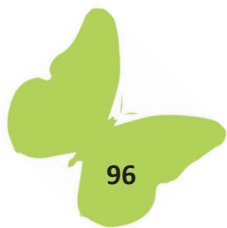
Conocer la realidad de las familias que hacen parte de las IE y tenerla en cuenta a cada momento reconociendo y haciendo resonancia de sus fortalezas.

Trabajar con los docentes y directivos acerca de sus percepciones frente a la diversidad familiar (actitud de naturalidad y aprecio) y el rol de la familia en el proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes

Las familias tienen un valor significativo en el proceso de identificación de barreras y facilitadores que influyen sobre el acceso, aprendizaje y participación de los estudiantes, en tanto son estas quienes gozan de un lugar privilegiado en el conocimiento de sus hijos e hijas a lo largo de la vida. Por esta razón es fundamental garantizar espacios de comunicación y construcción conjunta de institucionalidades educativas cada vez más flexibles y abiertas a la diversidad.

Referencias

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación* 53(6), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3377Aguado.pdf>
- Beck-Gernsheim, E. (2000). *La reinención de la familia. En búsqueda de nuevas formas de convivencia*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016) La participación familiar es un requisito para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>
- Koerner, M. E. y Hulsebosch, P. (1996). Preparing teachers to work with children of gay and lesbian parents. *Journal of Teacher Education*, 47(5), 347-354. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487196047005004>
- Ministerio de salud y protección social (2017). *Documento técnico de la política pública nacional de apoyo y fortalecimiento a las familias*. Bogotá, Colombia: Oficina de promoción social.
- Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Revista Aula Abierta*, 48(1), 51-58. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331554715_Las_familias_en_el_corazon_de_la_educacion_inclusiva
- Simón, C., Giné, G. y Echeita, G. (2016) Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 10(1), 25-42. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>





15

**Incrementar la participación
de los estudiantes en la toma
de decisiones institucionales**

DIANA MARÍA CARDONA GARCÍA¹

Escuchar es la base fundamental para una buena comunicación. Cuando escuchamos podemos tener diferentes posturas sobre una misma situación y también podemos visualizar respuestas a interrogantes que tal vez no habíamos podido solucionar. He aquí la importancia de la escucha y de la participación de los actores involucrados en los diferentes escenarios: social, político, educativo, de la administración pública, etc.

Los espacios de participación son necesarios para conocer las verdaderas necesidades de la comunidad, tener la certeza de que las estrategias o proyectos que se implementen tendrán un impacto positivo que permita mejorar las condiciones de vida y entorno social de aquellos que así lo requieren.

Por ello, cuando buscamos un concepto al respecto de lo que son los espacios de participación, generalmente apuntarán a los espacios de participación ciudadana que de hecho han sido reglamentados para garantizar esa participación, entendiendo que debemos tener en cuenta las reales necesidades de la comunidad con respecto a lo que esperan de las entidades que están en el deber de suplir las mismas. Tanto es así, que desde la misma Constitución Política de 1991, en su Artículo 2do, se identifican los siguientes, como

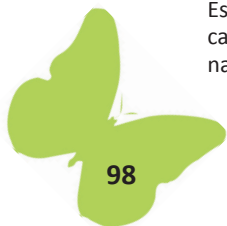
1 Administradora de sistemas informáticos. Especialista en gestión y planificación del desarrollo urbano y regional y especialista en contratación estatal. Profesional Especializado – Líder de Cobertura, Secretaría de educación departamental. Correo electrónico: dmcardonana@sedcaldas.gov.co

finés esenciales del Estado: “Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; **facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación**; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo” (Negrita y subrayado fuera de texto).

Ahora bien, enfocaremos la importancia de los espacios de participación en uno de los ejes que podría denominarse la columna vertebral de la sociedad: el escenario educativo.

El sector educativo, indiscutiblemente es de suma importancia para nuestra sociedad, ya que desde allí encontramos actores muy importantes como los docentes, directivos-docentes, padres de familia y los niños y niñas que se serán formados y, posteriormente, ejercerán los diferentes roles en las entidades tanto públicas como privadas; es decir, forjarán el futuro de una Nación. Entonces, cuán importante es darles participación a estos actores y en especial cuidado a los padres de familia, toda vez que el hogar es la primera escuela de todo ser humano y, por tanto, es claro que, de un hogar con principios y valores, encontraremos un reflejo del comportamiento que los niños y niñas demostrarán en el resto de los sectores de la sociedad.

Por lo anterior el Ministerio de Educación Nacional (s.f.) hace alusión a la participación ciudadana así:



Los mecanismos de participación ciudadana son los medios a través de los cuales se materializa el derecho fundamental a la participación democrática, y permiten la intervención de los ciudadanos en la conformación, ejercicio y control del poder político.

En ese sentido las entidades públicas del orden nacional y territorial deben formular un plan institucional anual para promover la participación ciudadana, para lo cual se diseñarán acciones en todos los niveles o grados de participación durante todas las fases de la gestión pública.

El Ministerio de Educación Nacional en atención a este mandato, coloca a disposición la información de las instancias y los mecanismos de participación en los que pueden estar vinculados directamente con el quehacer administrativo, las funciones y la misión propia institucional, todos nuestros grupos de interés *con el objetivo de promover la interacción, comunicación, consulta y seguimiento de políticas públicas* (p. 1).

Aquí entonces se relacionan aquellos espacios como la consulta ciudadana, plan de participación ciudadana, rendición de cuentas, veedurías, entre otras.

Los espacios generados para la participación permiten avanzar en actuaciones concretas y que, en términos del Banco Interamericano de Desarrollo, BID, estaríamos avanzando en la construcción de “un nuevo paradigma societario

caracterizado simultáneamente por la eficiencia económica y la eficiencia social” (BID-Argentina 1998, p. 9).

La relevancia de los espacios de participación, es indispensable toda vez que éstos generan procesos articulados en los cuales se involucran a personas que aportaran saberes, pautas culturales, expectativas y con los cuales se construirá un tejido social buscando soluciones pertinentes para un colectivo.

Con lo enunciado se concluye que los espacios de participación en los diversos escenarios de la sociedad, permiten identificar necesidades reales, construir en conjunto estrategias pertinentes para solucionar problemas de los colectivos, generar en las administraciones públicas la llamada innovación abierta², aceptar la apertura al pensamiento crítico y diverso que conlleve a la inclusión social y el respeto del otro para una sana convivencia donde estemos representados todos.

2 (La innovación abierta (en inglés Open Innovation) “es un término acuñado por el profesor Henry Chesbrough con el que se propone una nueva estrategia de innovación mediante la cual las empresas van más allá de sus límites y desarrollan la cooperación con organizaciones o profesionales externos. Esto significa combinar su conocimiento interno con el externo para sacar adelante los proyectos de estrategia y de I+D (Investigación+Desarrollo). En este contexto universidades y centros de investigación cobran especial relevancia dentro del ecosistema de agentes con los que se relaciona la organización. En cierto sentido la innovación abierta incorpora inteligencia colectiva”.

Figura 1. Pensamiento colectivo



Fuente: tomado de internet

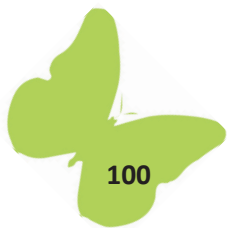
En un futuro, estas líneas serán objeto de lectura de personas diversas y es preciso anotar que en este momento (año 2020), en el mundo se vive una pandemia que llevó al confinamiento de millones de personas en nuestro planeta tierra; los niños y niñas, durante casi un año no volvieron a las escuelas, estuvieron en sus casas con sus familias, por lo cual se implementó una estrategia en el Departamento de Caldas llamada “Una escuela en cada hogar”. Allí se resaltó la importancia de la comunicación, de la participación de las familias en el sector educativo y las personas en los hogares tuvieron que asumir el rol del guía educativo, de escuchar las orientaciones de los docentes; también se activaron plataformas virtuales, chat, llamadas, foros, videoconferencias, en fin, cantidades de estrategias que unieron los colectivos para proponer acciones que permitie-

ran sacar adelante procesos como el educativo, laborales entre otros.

Lo antes mencionado, será un detonante para abrir más espacios de participación, que nos indican que hay que desaprender para aprender, dejar paso a nuevas oportunidades donde todos participemos, entender que podemos aprender de cada persona y que escuchemos las realidades de cada ser, para generar alternativas y soluciones flexibles que se adapten a las circunstancias y que ese espacio de participación genere una sociedad más inclusiva y justa.

Referencias

- Ministerio de Educación Nacional (s. f.). Participación Ciudadana. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-377616.html?_noredirect=1
- https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-377616.html?_noredirect=1
- <http://jiamuvegnl.blogspot.com/2018/02/portada-del-en-sayo.html>
- <https://docplayer.es/8137589-Frases-celebres-sobre-la-participacion-social.html>
- <http://jiamuvegnl.blogspot.com/2018/02/portada-del-en-sayo.html>
- https://es.wikipedia.org/wiki/Participaci%C3%B3n_ciudadana
- <http://www.scielo.org.co/pdf/just/n33/0124-7441-just-33-00091.pdf>
- [https://es.wikipedia.org/wiki/Innovaci%C3%B3n_abierta#:~:text=La%20innovaci%C3%B3n%20abierta%20\(en%20ingl%C3%A9s,con%20organizaciones%20o%20profesionales%20externos.](https://es.wikipedia.org/wiki/Innovaci%C3%B3n_abierta#:~:text=La%20innovaci%C3%B3n%20abierta%20(en%20ingl%C3%A9s,con%20organizaciones%20o%20profesionales%20externos.)



**Caldas
camina
hacia la
inclusión**



2005

2020



**Gobierno de
CALDAS**

**PRIMERO
LA GENTE**



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

ISBN: 978-958-5468-24-5



9 789585 468245