

Prácticas Pedagógicas No Excluyentes, desde la Perspectiva de la Pedagogía Crítica

Not Exclusive Pedagogical Practices, from the Perspective of Critical Pedagogy

Práticas Pedagógicas não exclusivos, a partir da Perspectiva da Pedagogia Crítica

Adriana Patricia Valencia Zuluaga^{1*}
William Alejandro Jaramillo Maya²

¹Secretaría de Educación de Medellín, ²Secretaría de Educación de Antioquia

El objetivo de este artículo es divulgar el análisis interpretativo de las razones y características de las prácticas pedagógicas no excluyentes de dicha institución educativa y sus efectos en la construcción de un currículo no excluyente; mediante el enfoque cualitativo y con la estrategia del estudio de caso instrumental. Los resultados dan cuenta de unos motivos formales como las leyes decretadas a nivel nacional e internacional sobre educación inclusiva y unos motivos no formales, a los que se les hace un mayor énfasis, que son identificados por los docentes y padres de familia en las prácticas educativas cotidianas; unas condiciones que hicieron posible las prácticas pedagógicas no excluyente en la institución educativa y en las que se presentaron algunos rasgos de la propuesta pedagógica de Paulo Freire; y unos efectos que generaron cambios significativos en las forma de construir un currículo menos excluyente.

Descriptores: Prácticas pedagógicas, Educación inclusiva, Atención a la diversidad, Paulo Freire.

The aim of this article is to report the interpretive analysis of the reasons and characteristics of non-exclusive pedagogical practices of the school and its effects on the construction of a non-exclusive curriculum; using the qualitative approach and strategy instrumental case study. The results show some formal grounds as the laws enacted nationally and internationally on inclusive education and some reasons non-formal that are identified by teachers and parents in daily educational practices; conditions that made possible the non-exclusive pedagogical practices in the school and those presented some features of the pedagogical approach of Paulo Freire; and effects that generated significant changes in the way of building a curriculum less exclusive.

Keywords: Pedagogical practices, Inclusive education, Attention to diversity, Paulo Freire.

*Contacto: apitavazu23@yahoo.es

O objetivo deste trabalho é relatar a análise interpretativa sobre as razões e características das práticas pedagógicas não-exclusivos que escola e seus efeitos sobre a construção de um currículo inclusivo; utilizando a abordagem qualitativa ea estratégia de estudo de caso instrumental. Os resultados mostram algumas razões formais como as leis promulgadas a nível nacional e internacional sobre educação inclusiva e uma razões não-formais, que são dadas uma maior ênfase, que são identificados por pais e professores nas práticas educativas diária; condições que tornaram possível as práticas pedagógicas inclusivas na escola e que algumas características da proposta educacional de Paulo Freire foram apresentados; e os efeitos que gerou mudanças significativas na maneira de construir um currículo mais inclusivo.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Educação inclusiva, Atenção para a diversidade, Paulo Freire.

Este artículo hace parte de la investigación “Currículos no excluyentes: un estudio de las prácticas pedagógicas no excluyentes de una institución pública de educación básica de Marinilla, desde la perspectiva de la pedagogía crítica” 2014. Tutor: Alfredo Manuel Ghiso Cotos, a quien admiramos y estamos sumamente agradecidos. Fundación Universitaria Luis Amigó.

Introducción

Hablar de reconocimiento, de libertad, de conciencia, de equidad, de política, de justicia, y de la posibilidad de acceder al ejercicio de los derechos, como el derecho a la educación; es hablar de toda una lucha que lleva más de cinco décadas, por generar conciencia con respecto a la responsabilidad que se tiene frente al otro y la que él otro tiene por sí mismo. Como lo planteó Paulo Freire (1969) en su tiempo, “es difícil hablar en el día de hoy, en nuestra América Latina, de un individuo que se considere a sí mismo “concienciado”, si no comparte en pensamiento, y en acción, el dolor y las necesidades de las inmensas masas oprimidas de nuestro continente, sí no lucha, de alguna manera, por mínima que sea, para destruir esas injusticias” (Freire, 1969, p.15). Ya en el año 2004, la Unesco en el documento “Temario Abierto sobre Educación Inclusiva” había asentado el reconocimiento de unos problemas particulares a resolver, en cuanto a asegurar un acceso real a las oportunidades educativas de ciertos grupos marginales, como niños en situación de discapacidad, miembros de grupos étnicos, niños pobres, minorías lingüísticas, niñas y mujeres, etc. Esto ha constituido un desafío mayor y es en este desafío y en este reto donde se vislumbran unos problemas actuales en la educación, como docentes no preparados para aceptar y formar en y con la diversidad; y una educación rígida y excluyente.

Docentes no preparados para aceptar y formar en y con la diversidad. Los docentes continuamente expresan no estar preparados para abordar la diversidad que llega a la escuela, dicen no saber cómo intervenir en las diferentes necesidades educativas (Díaz y Franco, 2008; Talou et al., 2010). Cuando antes el proceso de enseñanza-aprendizaje era homogéneo y todos debían responder a una misma estructura metodológica y curricular, como consecuencia de la modernidad y su concepto de desarrollo, el cual crea las condiciones para reproducir en todas las naciones y culturas del mundo los rasgos que caracterizan a las sociedades “desarrolladas” de la época, llevando así a una hegemonización de las prácticas culturales, de pensamiento y hasta la adopción de una generalidad en la educación y los valores culturales modernos (Escobar, 1999; reire, 1973). Anteriormente, el estudiante que no siguiera el ritmo escolar simplemente

desertaba y no era un problema. Hoy, la diversidad exige prácticas pedagógicas no excluyentes, las cuales al parecer, aún están en construcción. En este sentido, el docente necesita estrategias que le permitan formar y formarse para la diversidad y la heterogeneidad, y tener un rol mediador, que evite una posición opresora, violenta o excluyente ante la diversidad de estudiantes, ante sus necesidades y características particulares.

Educación rígida y excluyente. De acuerdo con Penalva (2008) esto se ve reflejado en las instituciones educativas, en donde los currículos están estructurados desde un modelo tradicional y hegemónico, basado en contenidos o en una educación bancaria como diría Freire (1970) y en donde el profesor impone su opción; y no en la educación para todos y para la vida, por lo que se termina excluyendo a los estudiantes procedentes de clases desfavorecidas (Penalva, 2008). Igualmente Alfredo Ghiso (2013), a través del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales, da cuenta de “la desvinculación y desarticulación de las propuestas educativas con la cotidianidad de los escolares, configurando instituciones educativas que aparecen como ambientes ajenos...” (Ghiso, 2013, p.180). De manera que la educación está estructurada sólo para unos cuantos estudiantes que se consideran aptos para la escuela, los llamados “normales”, o supuestamente la “mayoría”. La esperanza es construir una educación no excluyente, en cuya estructura todos se vean reflejados, y donde ya no se hable de “normales” o “anormales” o “especiales” o cualquier otra etiqueta peyorativa, sino de diversidad, en la cual se reconocen las características individuales, los contextos culturales, políticos y económicos, y las necesidades educativas que cualquier estudiante en algún momento de su proceso escolar, puede presentar. Esto implica, como lo propone Freire (1970) y McLaren (2005), una política cultural para la transformación educativa.

1. Fundamentación Teórica

1.1. Por qué hablar de prácticas pedagógicas no excluyentes

Para comprender el por qué hablar de prácticas pedagógicas no excluyentes, es necesario precisar que se entiende por exclusión y posteriormente abordar el término de práctica y práctica pedagógica.

Con el auge de la modernidad y la posmodernidad, y el crecimiento global, tecnológico y científico, se dan nuevas dinámicas sociales en donde los términos de pobreza y desigualdad no son suficientes para estudiar y comprender las situaciones actuales de vulnerabilidad y marginación que se presentan en los diferentes ámbitos sociales como en el educativo, por lo que surge el término de exclusión (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Debido a su surgimiento, éste término es un fenómeno multidimensional (Castel 2004, citado por Jiménez, Luengo y Taberner, 2009), por las múltiples causas que lo generan en la sociedad actual; se caracteriza por ser un proceso, un camino y una dinámica de dentro/fuera: inclusión/exclusión y no tanto de arriba/abajo como en la pobreza y la desigualdad, ya que todos los sujetos de una sociedad son afectados de forma cambiante y tiene el riesgo de ser trasladados a diferentes zonas de vulnerabilidad y de exclusión a lo largo de sus vidas.

De manera, que la exclusión es parte de un proceso que constituye un estado final, aunque no todas las definiciones abordan esta diferenciación de estado y proceso. Esta necesidad de diferenciación la tienen dos autoras: Silvia Duschatzky y Cristina Corea, en una investigación en la que necesitaban comprender los procesos que llevaron a algunos

jóvenes a ser excluidos, ellas reflexionaron que “La exclusión pone el acento en un estado: estar por fuera del orden social” (Duschatzky y Corea, 2002, p. 18). Lo cual no supone referirse a sus procesos o sus condiciones productoras, si no que se refiere a un producto: excluido. Por lo que necesitaron hablar de expulsión social a cambio de exclusión social.

La idea de expulsión social, en cambio, refiere la relación entre ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible. (...) el expulsado es resultado de una operación social, una producción, tiene un carácter móvil (...), nombra un modo de construcción de lo social. (Duschatzky y Corea, 2002, p. 18)

La invitación de estas autoras es a considerar la exclusión no como un estado o una determinación, sino como una operatoria, un proceso con unas condiciones que pueden ser modificadas.

En este sentido, si se diera la pregunta, de porque se dan los procesos y los estados de exclusión, la respuesta habría que buscarla en los diferentes sistemas sociales, ya que “la exclusión se manifiesta como una cualidad del sistema, arraigada en la estructura y dinámica social” (Jiménez, 2008, p. 181). Por tanto, son los sistemas sociales, entre ellos el sistema educativo, los que excluyen, por medio de las operaciones, acciones y comunicaciones que realizan en una determinada relación con las personas. Los sistemas sociales al darse cuenta de la exclusión que generan, muchas veces no por ellos mismos, sino por los movimientos sociales de las personas oprimidas y excluidas, promueven programas de inclusión en muchos casos, según sus intereses (Ramos, 2012). De manera que se da una inclusión para a aquellos a quienes excluyen, desde los intereses de quienes pretenden incluir; mantener esta dinámica favorece a quienes “permiten la inclusión” porque les da el poder de excluir e incluir a quienes consideren, de tal forma que cuando incluye son héroes, bondadosos y generosos, tal como lo expresa Paulo Freire “Los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su “generosidad” continúe teniendo la posibilidad de realizarse. El “orden” social injusto es la fuente generadora, permanente, de esta “generosidad” (...)” (Freire, 1970, p. 25). Otro punto de discusión está en la pregunta de ¿incluir a qué?, ¿a dónde? ¿A qué se pretende incluir?, este es el asunto por el que hay que preguntar, qué hay detrás de “a qué se pretende incluir”, a quien realmente favorece, a los diferentes sistema o a la liberación y crecimiento de cada una de las personas.

Por tanto la inclusión y la exclusión pueden presentarse como dos caras de una misma moneda, como fruto de los sistemas sociales, una dualidad por separado y al mismo tiempo pueden considerarse como una unidad, que se necesitan para ser observadas y explicadas (Ramos, 2012). Por tanto sería más pertinente una sociedad que no generara exclusión y en ese mismo sentido, no tenga que generar procesos de inclusión, que continúen favoreciendo los mismos sistemas que generan la injusticia. Siendo así, ya no sería necesario utilizar el término de inclusión, ya que hay ausencia de exclusión. Esto implica crear sistemas sociales no excluyentes como el educativo, en una relación dialógica horizontal como lo propone Freire (1970), con todas las personas en su singularidad, en el cual la participación es un hecho real que todos ejercen y gozan, en los diferentes ámbitos que conforma la sociedad para el servicio y beneficio de ellos mismos.

Por otro lado, se entiende por práctica una oportunidad para la transformación, que invita a comprenderla desde la pedagogía crítica, en la cual se generan propuestas, y personas que sean gestoras de progreso y desarrollo en sus comunidades (Molina, 2002);

en esta investigación, esas personas son los docentes, que generan propuestas para hacer realidad una educación sin exclusión. Por tanto, la práctica está ligada a saberes y experiencias de las personas que las gestan y las realizan, porque se necesitan y se complementan; ésta son acciones, vivencias, pensamientos y conocimientos “consecuentes con valores e intereses que los sujetos asumen al responder con sus acumulados y repertorios a realidades sociales que los desafían” (Ghiso 2006, p.82). Es por ello que la práctica implica conciencia de lo que se hace y porque se hace, lo que permite, que genere conocimiento y saber (Freire 1994), es así como la práctica se hace reflexiva y pedagógica. De manera, que la persona sea capaz de develar, narrar, comprender y explicar lo que hace; por lo que la práctica no es neutra (Ghiso, 2006).

Generalmente, se afirma que la práctica se va cualificando a través de la experiencia que la institución y los docentes van adquiriendo, esto se da porque se piensa la práctica, ya que es “pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor” (Freire, 1994, p. 116). De esta manera “las prácticas los saberes y las experiencias son construidas y reconstruidas histórica y socialmente” (Ghiso, 2006, p. 83). Por eso, la práctica como tal es cultura y genera nueva cultura, esto implica, que en primer lugar, se debe tener conciencia de las características que la identifican en el contexto institucional, para que se pueda trascender a la significación de la acción pedagógica en el reconocimiento de la diversidad.

En este sentido, se puede diferenciar las prácticas educativas de las prácticas pedagógicas, como lo explica el doctor Ricardo Lucio (1989):

El proceso educativo puede desarrollarse de una manera artesanal, casi intuitiva, como lo han desarrollado todos los pueblos en algún momento del transcurso de su historia. En este sentido existe un saber implícito, no tematizado, en la práctica educativa de todos los pueblos, que forma parte de su acervo cultural, y que llamaría “saber educar”. En la medida en que este saber se tematiza y se hace explícito, aparece la pedagogía. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre sus “cómos”, sus “por qué”, sus “hacia dónde”). (p.36)

De manera que “la pedagogía es una teoría práctica cuya función es orientar las prácticas educativas”, como lo señala también Lucio (1989, p. 37). Y desde una práctica política pedagógica como diría Freire, se ha de llegar a una reorientación educativa. Esta orientación ha de darse en una relación dialéctica entre la práctica y la teórica, como lo han reflexionado Paulo Freire (1997) y Alfredo Ghiso (2006), al hablar de que en una práctica pedagógica, el docente es agente de su práctica, para crearla y recrearla, a través de su reflexión sobre lo cotidiano y lo teórico, por ello ha de sistematizarla constantemente, pues la práctica se hace y se rehace (Freire, 1997). De manera que una práctica pedagógica es acción y reflexión tanto de la práctica como de la teoría, relacionando estos contextos.

En consecuencia, las prácticas pedagógicas no excluyentes son reflexivas y son proposiciones para orientar las prácticas educativas hacia el reconocimiento. Lo que implica preguntarse sobre la naturaleza, identidad y contextos del proceso educativo. Ha de contemplar una concepción de las personas, del conocimiento y de las formas de socializarlo (Ghiso, 2006). Esto lleva a tener una concepción del estudiante y de la realidad educativa y social, en la que se reconocen las particularidades de las condiciones humanas, la diversidad y la heterogeneidad como un valor. Y la necesidad de una educación del reconocimiento y la participación, para superar la exclusión y la desigualdad.

1.2. Antecedentes teóricos

De acuerdo con lo anterior, se realizó una revisión de antecedentes teóricos sobre “prácticas pedagógicas no excluyentes”, en la cual no se encontró la denominación como tal, a cambio, se encontró la denominación de “prácticas inclusivas”, pero éstas no son acordes con la reflexión teórica que se expuso anteriormente, ni están directamente relacionadas con cambios liberadores en la educación y el currículo de la educación básica, que haga frente tanto a una educación bancaria como a las opciones del docente, entre ellas una programación ya diseñada e impuesta, lo que da pie para afirmar la necesidad e importancia que el presente estudio tiene en la realidad educativa colombiana. Seguidamente se expondrán algunos antecedentes relevantes relacionados con este estudio:

El estudio de Pilar Arnaiz, (2007) titulado “Como promover prácticas inclusivas en Educación Secundaria”, fue desarrollado en veintidós países de Europa, con la finalidad de identificar prácticas inclusivas en las aulas, utilizadas no sólo para los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino para todos los estudiantes. La metodología utilizada fue el estudio de casos. Los resultados permitieron llegar a unas conclusiones sobre elementos o factores que favorecen la implementación de prácticas inclusivas en el aula en la Educación Secundaria.

Por su parte Anabel Moriña Diez (2010), realizó la investigación: Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de educación primaria, de Sevilla, España. Con la metodología basada en la evaluación respondiente de Robert Stake. Con ella se buscó diseñar, desarrollar y evaluar un programa didáctico para el aprendizaje cooperativo, y diseñar, desarrollar y evaluar un proceso de asesoramiento para que el profesorado pusiera en práctica el programa. Se concluye que entre más inclusivo sean los programas, son menos necesarias las respuestas segregadoras, viéndose beneficiados todos los estudiantes.

Siguiendo con los antecedentes relevantes para el presente estudio, se encuentra a Claudia Marcela Gómez Novoa y Helvert Eduardo Sarmiento Guzmán (2011), con la investigación Prácticas institucionales para la gestión de un currículo inclusivo, en la Pontificia Universidad Javeriana, en Bogotá, Colombia. Cuyo objetivo fue analizar e interpretar las concepciones, modelos y puntos de vista que una determinada comunidad educativa, tiene con respecto al concepto de inclusión escolar que están implementando. La metodología fue el estudio de caso instrumental. Entre los resultados de la investigación se obtuvo, que el proceso de inclusión educativa en el Colegio, se encuentra en su etapa inicial, no se maneja un concepto claro de lo que es la inclusión escolar. Se da la integración escolar más que el proceso inclusivo, debido a que los estudiantes con necesidades educativas especiales, quedan al margen brindándoles apoyo en su proceso de manera segregada.

Existen algunas investigaciones de prácticas pedagógicas inclusiva en la formación de maestros, y en la educación superior, como la de Arias y colaboradores (2007), de la Universidad de Antioquia, “Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas”, cuyo propósito fue propiciar ejes de reflexión y de construcción colectiva de los docentes del área rural y urbana del municipio de Don Matías, Colombia, sobre la educación inclusiva. Se realizó bajo el paradigma interpretativo, con un diseño etnográfico. Entre los resultado se cuenta los cambios conceptuales y actitudinales,

construcción de aprendizajes significativos sobre la educación inclusiva, reconocimiento de la importancia de la estructuración del PEI para la atención a la diversidad.

Algunos de los textos que se tuvieron en cuenta en los antecedentes teóricos, son el “Temario Abierto sobre Educación Inclusiva” de la UNESCO (2004), el cual amplía la visión de cómo pueden ser las prácticas inclusivas y un currículo flexible e inclusivo. Y el texto “Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje, DUA” (CAST, 2008), que trata sobre la práctica educativa y el aprendizaje universal, para la diversidad. Igualmente, aborda la idea de currículos discapacitantes (CAST, 2008, p. 2).

Buscando otros referentes que vayan en coherencia con la reflexión teórica sobre prácticas pedagógicas no excluyentes, se encuentra, que a partir de la pedagogía crítica, especialmente desde los postulados de Paulo Freire (1970), existen aportes a una práctica pedagógica que influye directamente en la transformación y construcción de una educación no excluyente. Freire ha sido uno de los autores que ha reflexionado al respecto, con una fuerte crítica a la educación “bancaria”, propia de la escuela tradicional, y propone una pedagogía liberadora, principalmente para una educación popular, pero proyectándola también a la escuela. Al proponer una pedagogía liberadora, hace la contraposición a una educación bancaria, en la que se impone una programación o plan educativo organizado, sin la participación de los estudiantes, y desde el parecer del docente, como un asunto de autoritarismo en una relación vertical; y en la que se puede reflexionar una imposición dada, también al docente, al tener que responder a un plan nacional de educación, que limita la autonomía institucional, negando contextos locales y situaciones particulares propias de la diversidad social, cultural y personal, que se evidencia en la escuela.

2. Método

El proceso investigativo estuvo enmarcado en el enfoque cualitativo. La estrategia utilizada fue el estudio de caso instrumental, ya que este permitió estudiar el caso como un instrumento para comprender el objeto de estudio (Stake, 1998). La selección de los participantes fue una “selección basada en criterios”, en la que se diseñó una lista de criterios (Goetz y Lecompte, 1988, p. 93) y dos preguntas, de acuerdo a lo sugerido por Stake (1998). Al responder a los criterios y preguntas, se escogió una institución pública de educación básica, ubicada en el municipio de Marinilla, en la que hay una maestra de apoyo promotora de procesos de “inclusión” y docentes que están pensando y reflexionando formas de superar la exclusión, para formar en la diversidad, mediante sus prácticas pedagógicas no excluyentes, quienes han tenido experiencia con estudiantes en situación de discapacidad como autismo, ceguera, sordera, baja visión, discapacidad cognitiva, y otras necesidades como dificultades comportamentales, situaciones psicosociales vulnerables como familias disfuncionales, población de zonas rurales, y algunos casos de comunidades indígenas.

El procedimiento para la generación de la información se desarrolló a través de revisión documental, observaciones y entrevistas semi-estructuradas; el registro de la información se hizo por medio de transcripciones de entrevistas, notas de campo, descripción y narrativas, organizando la información en carpetas del computador, por fechas y técnicas utilizadas; el análisis e interpretación de la información se generó mediante el proceso de codificación, elaborando memos, utilizando redes semánticas en el programa Atlas.ti, y una matriz que permitía visualizar las categorías y la información

recogida. De manera constante se estuvo verificando la representatividad de los hallazgos, y con la triangulación generada por dos investigadores, y metodológica como la entrevista y la observación, se aportó a su validez. De esta manera se indagó por las prácticas pedagógicas no excluyentes, las razones que llevan a los docentes a realizarlas, y a los cambios generados en el currículo.

3. Resultados y Discusión

3.1. Razones que movilizan prácticas pedagógicas no excluyentes

Las políticas, leyes (como la 115 de 1994 y la 1618 de 2013) y decretos (como el 2082 de 1996 y 366 de 2009) de Colombia, conforman el principal motivo formal por los cuales la institución inicia procesos de educación inclusiva:

(...) pues yo pienso que una de las razones que la orientan era lo que les estaba diciendo y es que es una cuestión de derechos de que no podemos vulnerar al otro, que no podemos pasar por encima de lo que ya está estipulado como legal y como derecho fundamental en la educación y que en ninguna parte dice que los niños con discapacidad o con algún tipo de barrera están exentos de esos derechos, la educación es un derecho fundamental para todos los seres humanos y esos niños hacen parte de los seres humanos. (...) La inclusión es pensada para todas las poblaciones vulnerables, no solamente pensada para la población en condición de discapacidad, entonces la inclusión retoma todas las poblaciones que son vulnerables de ser excluidas y marginadas de un contexto educativo o de un contexto social, si hablamos de una inclusión educativa. (Comunicación personal, septiembre 5, 2014)

Tal como lo expresan las docentes, con la educación inclusiva se pretende que todos los estudiantes, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales, en coherencia con los discursos de Arnaiz (2007). Así mismo, “El rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia” (Freire, 1997, p. 37).

Se pudieron observar otros motivos, los cuales fueron codificados como no formales, entre estos, se encontró la presencia de la diversidad de estudiantes en la institución, con el caso específico de las situaciones de discapacidad, lo que llevó a una lucha y a una gestión de los padres de familia, para solicitar los servicios de una maestra de apoyo, que en el momento no había, y poder promover una educación inclusiva para sus hijos. Así lo comenta la maestra de apoyo:

(...), habían dos estudiantes con baja visión, una de esas estudiantes, (...) la familia muy comprometida, los papás muy comprometidos y sabían mucho de esa parte de políticas, entonces ellos empezaron a gestionar la presencia de una maestra de apoyo en la Institución, empezaron a verlo necesario, empezaron a decir que se necesitaba, bueno, todo esto, y de hecho, hasta el papá fue hasta la gobernación y habló, constantemente hablaba con María Luisa, que era como la encargada, como de dar esas plazas, y la Hermana (rectora) también gestionó muchísimo y se consiguió pues como el cupo, entonces, inicialmente cuando se pidió el cupo se pidió para una persona que supiera braille ¿sí?, ese era como la directriz también; bueno entonces cuando yo llegué, estaban esas dos niñas con baja visión, había una niña ciega, Carolina, estaba como empezando sexto y habían unos estudiantes con discapacidad cognitiva, y otros. (Comunicación personal, 16 mayo, 2014).

Los padres se movilizaron porque eran concededores de derechos y los exigían, esta es otra de las razones. Cómo lo comenta una docente “El papá sabe demasiado de políticas y sabe mucho sobre eso, la mamá sabe sobre autismos, estrategias y él sabe mucho sobre política y me dijo “los derechos no se mendigan, los derechos se exigen” (Comunicación

personal, mayo 9, 2014). De manera, que el reconocimiento de las necesidades educativas de los estudiantes en la institución, se inicia por los padres de familia, quienes duelen por sus hijos, posteriormente, este reconocimiento es promovido por la maestra de apoyo, que lleva a reconocer que la población no es homogénea, sino diversa, y que en el proceso de aprendizaje pueden darse diferentes dificultades para acceder al conocimiento y a la construcción de éste.

Otra de las razones es el reconocimiento que otros docentes, directivos u otras instituciones externas a la institución, hacen sobre la práctica pedagógica no excluyente de un docente determinado, y que motiva al mismo docente y a otros para realizarlas. Se dio el caso de una docente que tenía una estudiante con autismo, y la cual le generaba cierta angustia, pero al ser reconocida, la docente pudo empoderarse del caso para realizar prácticas pedagógicas no excluyentes, en el aula:

... es muy particular, porque vino la que orienta el proceso de la Fundación Integral y la felicitó en público, le habló maravillas a la hermana (rectora), entonces, ya ella decía, déjenme a Paulina, es que Paulina me tiene que hacer caso a mí porque yo soy la maestra, y a la mamá que hacía acompañamiento en el aula, la fue sacando de taquito, hasta que la saco del salón, para generarle mayor independencia. (Comunicación personal, 9 de mayo, 2014)

Otra de las razones es el trabajo en equipo, generalmente las prácticas se generan en grupo de docentes. Por ello, es enriquecedor encontrar un compañero de trabajo con el mismo interés y la misma pasión, o al menos con quien se puedan articular los intereses, aunque sean algo diferentes, pero se requiere el apoyo del otro. Esto se va proyectando a los demás compañeros de trabajo. Como lo manifestaron las docentes, frente a las prácticas:

...el proyecto de estimulación lingüística nace a partir de conversaciones con la maestra Olga Giraldo, cuando eso Olguita estaba dando clase en primero, entonces la profesora Olga, es la profesora que direcciona o que tiene más fortalezas en los procesos de lecto-escritura, ¿sí?, desde la metodología que trabajamos acá. (...) bueno ya en conversaciones como de pacillo y todo eso, ella me decía que, qué bueno un espacio con los niños que tenían dificultades en el aprendizaje... (Comunicación personal, 16 de mayo, 2014)

Esto se da desde el querer, la comprensión y el interés de docentes sensibilizados, y del sentirse responsables de la educación de cada uno de sus estudiantes, especialmente de aquellos, a quienes las estrategias normalmente utilizadas, generan barreras para el aprendizaje. Tal como lo dice Freire (1997), “educar exige querer bien a los educandos. (...). Esta apertura al querer bien significa la manera que tengo de sellar auténticamente mi compromiso con los educandos, en una práctica específica del ser humano” (Freire, 1997, p. 135). Por ello uno de los motivos es el interés y la pasión por la educación, los procesos de lectura y alfabetización, lo que lleva a un docente sensibilizado y concientizado del valor de la diversidad.

Antes se pensaba que todos aprendíamos igual, y ahorita mirar todas las investigaciones que han salido, esa teoría de las inteligencias múltiples, la psicogénesis de la lengua escrita, el reconocer que los niños si pasan por unos niveles, es reconocer que todos aprendemos a un ritmo diferente, que todos somos muy distintos, entonces en ese sentido, la educación si tiene que cambiar, no puede seguir tratándonos a todos por igual, porque afortunadamente no todos somos iguales. (Comunicación personal, septiembre 5, 2014)

El hecho de que hayan barreras para que algunos estudiantes permanezcan en la escuela y en el sistema educativo, cuando los currículos son rígidos, cuando no hay comprensión de la diversidad, cuando no se conocen herramientas y estrategias para atender a todos

los estudiantes en sus diferencias, lleva a que se dé un motivo más para generar procesos no excluyentes. Como el siguiente caso que narra la maestra de apoyo:

Cuando yo llegué, identifiqué que Fabián (presenta hipoacusia) no comprendía lo que leía, (...) habían situaciones complejas, por ejemplo, si en una clase mostraban un video y la persona hablaba muy rápido en el video o el video estaba muy pacito, el perdía toda esa información y él me decía: -profe es que no entiendo, no entiendo, no escucho, y no entiendo que es lo que dicen en las lecturas. Uno identificaba también, que había muchas palabras que él desconocía su significado, entonces era imposible que él tuviera una buena comprensión lectora (...). (Entrevista a maestra de apoyo, mayo 9, 2014)

Otra de las razones que orientan también las prácticas pedagógicas no excluyentes, es el caso específico de la evaluación, como las pruebas saber del Estado, que generan barreras para que algunos estudiantes las puedan desarrollar, como personas ciegas o con baja visión, estudiantes de otras comunidades en contextos diferentes, cuyos aprendizajes y vivencias no se ven reflejadas en las pruebas, porque suelen ser descontextualizadas.

(...) ellos solo hacen una prueba estandarizada, (...) muy larga y muy agotadora, pero aparte de eso son pruebas no contextualizadas a nosotros, son pruebas nacionales, ya institucionalizadas ¿cierto? a un ICFES, pero no tienen que ver con lo que los niños viven diariamente acá (...) pasaba algo muy particular con las niñas de baja visión, y era que (...) ellas presentaban la prueba, pero tenían que sacarse un ojo leyendo las pruebas. Las pruebas las hacen con una letra muy pequeña, muy borrosa, son pruebas largas, entonces (...) empezamos a movilizar los acompañamientos para las pruebas saber ¿sí?, para que cuando hubieran pruebas saber se les leyeran, o sea, ellas tuvieran un lector porque así era más ágil, ellas son muy inteligentes, son chicas muy inteligentes, (...) pero se desgastaban muchísimo leyendo, se demoraban más; entonces, lo que buscamos no solo era para ellas (...), ya como se nos ha crecido tanto la diversidad con otros niños, buscamos el apoyo de los muchachos de la Formación Complementaria y cuando hay pruebas saber, se les asigna un acompañante a esos niños. (...). (Comunicación personal, 9 mayo, 2014)

La promoción de la inclusión, está reglamentado en las leyes educativas promovidas por el Ministerio de Educación Nacional; sin embargo, hay contradicciones al respecto, al pretender evaluar a toda la población de una manera homogénea, no reflejando en las pruebas del estado la heterogeneidad de estudiantes, y no previniendo las barreras que esas pruebas pueden generar en la diversidad.

Por tanto, se ha de buscar las contradicciones en los sistemas sociales, como en el educativo escolar, “como la contradicción de la opresión inadvertida de los estudiantes menos capaces por un sistema que aspira a ayudar a todos los estudiantes a alcanzar su potencial completo” (McLaren, 2005, p. 265), esto es, pretender que todos los estudiantes pueden alcanzar todos los conocimientos y competencias que la escuela ha organizado en su plan de estudios, para homogenizar a la población bajo el discurso de la igualdad, desconociendo las diferencias individuales y culturales de cada estudiante, sus intereses, necesidades, sus capacidades y debilidades, dicha contradicción está en las “complacencias ingenuas de un sistema educativo que parece fantasear, engolosinado con discursos sobre igualdad de oportunidades e “inclusión social de calidad” (Ghiso, 2009, p. 2).

Cuando las contradicciones y las exclusiones son identificadas en los diferentes sistemas sociales y específicamente en el sistema educativo, se requieren un nuevo pensamiento y una nueva acción para trascenderlas, de manera que se pueda construir una nueva solución (McLaren, 2005), en la búsqueda de una práctica pedagógica no excluyente.

3.2. Características de las prácticas pedagógicas no excluyentes

En el contexto escolar, como parte del sistema social, una de las formas de trascender las contradicciones y superar la exclusión y la opresión, es a través de transformaciones estructurales construidas de manera dialógica, como se da en la práctica de los proyectos de aula, que ha implementado la institución educativa donde se desarrolló el estudio, y que más adelante son descritas, esta práctica esta mediada por otras, como la distribución alternativa de las aulas y un determinado papel que asumen los docentes, que se expondrán seguidamente. Esto influye directamente en transformaciones y nuevas construcciones, como las que corresponden al currículo. Alrededor de éste, se da la reflexión y el cuestionamiento sobre una educación bancaria y un plan de estudio o un currículo impuesto.

3.2.1. Distribución en las aulas

Se pudo observar, una distribución alternativa en las aulas de clase, de una manera no tradicional y no excluyente. En la descripción en las notas de campo, se detalló como en una de las aulas, los puesto de los estudiantes estaban ubicados en mesa redonda, cada mesa de a 6 estudiantes, facilitando una interacción social, los grupos de amigos, el trabajo colaborativo, el cooperativismo, el compartir conocimientos, el diálogo y la construcción del conocimiento en grupo, lo que genera la zona del desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky (1988). Totalmente contrario al sistema bancario de la educación, como lo reflexiona Freire (1970), donde los estudiantes en silencio escuchan la cátedra del profesor, ya que es él quien habla, disciplina, piensa y actúa, para lo cual es necesario disponer el espacio para la escucha y la atención, esta disposición es importante ya que “una de las características de esta educación disertadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora” (Freire, 1970, p. 51), por la cual “se conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado” (Freire, 1970, p. 51). Al permitirse esto, en la práctica observada, se infiere que el sentido de la disciplina no se centra en el silencio, ni en unas filas perfectamente organizadas, ni en una determinada postura. Y que el proceso de enseñanza aprendizaje no es al estilo bancario:

(...) pensando en el trabajo entre pares, no es cierto? Se hace que, en cada mesa siquiera haya uno o dos estudiantes que tengan ciertas habilidades, para que esté jalonando a los otros (...), llevando la teoría de Vygotsky, de la zona de desarrollo próximo, la interacción social donde los unos dialogan con los otros, como también entonces ahí se hacen visibles esas teorías, que esa es la tarea de nosotros los maestros, no quedarnos en la teoría sino llevarla a la práctica. (Comunicación personal, 16 mayo, 2014)

Se pudo observar, igualmente, que los estudiantes están tan incluidos, tan socializados e inmersos y participantes en las tareas, que no es fácil identificar aquellos que tiene alguna característica diferentes o que están en riesgo de ser excluidos, porque simplemente no hay riesgo de ser excluido en el aula, en las actividades no hay barreras para el aprendizaje.

3.2.2. Papel del docente

Como bien lo mencionó la docente, en la cita anteriormente expuesta, hacer realidad esta interacción es papel de los docentes y no quedarse en la teoría sino llevarla a la práctica. Por medio de prácticas como la de distribuir los puesto de los estudiantes, se puede generar trabajo cooperativos, mayor aprendizaje y se combate la exclusión. Frente a ésto, se infiere que, los docentes han obtenido conocimiento de cada uno de sus estudiantes, y como se pudo observar en la práctica de las docentes, las características de ser pacientes, detallistas y observadoras, se convierte en una herramienta para detectar

avances, cambios, y saber leer en el estudiante sus aprendizajes, sus significados y sus sentires. En la siguiente cita se puede evidenciar como la docente es detallista y conocedora del proceso de una de sus estudiantes, en su motricidad fina y en su preescritura:

(...) de pronto Claudia les ha contado pues algo, en este momento la niña está entrando, (...), usted va y observa que hace puras bolitas, pero bolitas no exactamente como al principio, las bolitas eran así, o sea no se alcanzaban a formar, no, así le entraba la pulguita final y ya si la tiene más. (Comunicación personal, mayo 9, 2014)

Aquí se evidencia que hay un respeto por el proceso del estudiante, y que se promueven sus procesos espontáneos y naturales de aprendizaje, también de lecto-escritura. Como se pudo observar en la práctica de estas docentes, y como una de ellas decía: "...uno orienta, no censura, no se censura las diferentes etapas por las que pasa en la alfabetización, se va orientado, así con otros aspectos del aprendizaje y la vida escolar" (Yadira, comunicación personal, 16 mayo, 2014). Esto lleva al reconocimiento y a la autonomía: "ellos escriben como ellos saben escribir". Este reconocimiento es coherente con lo que Paulo Freire (1997) refiere sobre el respeto por los saberes de los estudiantes. En una entrevista una de las docentes comenta:

(...) se tienen unas premisas muy importantes; una es que todos los niños son inteligentes, se debe tratar a los niños como seres inteligentes y eso es fundamental, que implica eso, implica reconocer que todos los niños leen y escriben, todos por lo menos lo hacen, puede que no lo hagan desde la convencionalidad, pero si hacen unos procesos cognitivos que les permiten leer su propio mundo y su entorno y tener sus propias producciones y deducciones de su entorno, (...). (Comunicación personal, septiembre 5, 2014)

Lo anterior, lleva también a que el docente tenga la dedicación para preparar material para sus estudiantes y con frecuencia, material con características específicas para algunos de ellos. Por ejemplo un texto en braille, como se pudo registrar en una observación en el aula de clase:

Alejandro (investigador): pero mire lo que está haciendo doña Olga, entonces ¿le trae escrito en Braille a la niña?

Olga (docente): sí

Adriana (investigadora): ¿en Braille? Y ¿tú sabes Braille?

Olga (docente): estoy aprendiendo con Claudia, ya sé, no me sé el abecedario completo, pero yo lo tengo ahí, ya me sé muchas letras y empiezo a escribir. (Comunicación personal, 16 mayo, 2014)

Ésto tiene que ver con el reconocimiento y la equidad, como lo menciona la docente:

(...) debe haber un proceso de participación y de aprendizaje para cualquier tipo de estudiante; (...) en la búsqueda de minimizar esas actitudes excluyentes y reconocer que todos somos diversos, se plantea unos parámetros de equidad y no de igualdad, (...) la equidad es darle a cada quien lo que necesita, entonces no se le debe dar lo mismo a todos los estudiantes, sino darle a cada quien lo que necesita, es decir, yo no le puedo llevar un confite a todos los niños, sabiendo que un niño no ha desayunado. (Comunicación personal, septiembre 5, 2014)

De manera que éstas docentes, frente a las necesidades de sus estudiantes, se capacitan y aprenden de la cultura del estudiante, de sus necesidades, de su lenguaje o sistema de comunicación. Por ejemplo, la docente Olga, está aprendiendo Braille, porque tiene una niña ciega y un niño con baja visión. Esto es reconocimiento, voluntad y valoración en la concepción que se tiene de la discapacidad, la diversidad y las diferencias, como lo expresa la maestra de apoyo:

(...) la otra característica es voluntad, es una cuestión cien por ciento de voluntad, es de querer, querer sacar un tiempcito de más para llevar otro material, de sacar 5 o 10 minutos para hacer una visual o para escribir el texto en braille, de voluntad para aprender cosas nuevas, porque lo único que esto genera son nuevos aprendizajes, entonces realmente es una cuestión del reconocimiento del otro, de reconocer al otro no de una forma lastimera sino como un sujeto de derechos, porque el maestro entra en una lucha y es que no tengo por qué, no estoy de acuerdo, pero realmente la inclusión es una cuestión de derechos, entonces venir a decir que no está de acuerdo no tiene sentido. (Comunicación personal, septiembre 5, 2014)

Esta práctica de realizar material específico para algunos estudiantes, redundante en conocimiento y aceptación que se le genera a los demás estudiantes, en el reconocimiento de la diversidad como posibilidad del aprendizaje, por ejemplo se pudo observar, a:

(...) una estudiante con autismo y una de sus amiguitas que le mostraba una visual, o sea una imagen o icono, y le iba diciendo, le decía, estamos acá y vamos para allá y le señalaba y la estudiante sale con la compañera de forma tranquila. (...) la amiguita sabe el significado de la visual y se la iba mostrando, y la niña sale tranquila del salón y se van las dos, la amiguita le hablaba a la estudiante con autismo pero ella no habla, no tiene lenguaje oral, (...). (Comunicación personal, septiembre 5)

Esta invitación a la alteridad, ha de buscar el acercamiento, la proximidad, el encuentro con los demás, para la emancipación y la transformación de situaciones de opresión, de vulneración y exclusión, lo cual sólo es posible si hay un reconocimiento del otro, como un otro que se refleja en mi humanidad, teniendo una responsabilidad absoluta por el otro, porque el otro está en un primer lugar, según la filosofía primera dirigida al otro, de Lévinas (Viveros, 2014). Así mismo, Freire (1997) habla de una ética universal del ser humano, en la que la solidaridad es un compromiso de toda persona, como una forma de lucha por la dignidad de cada uno de los estudiantes.

Entre los aspectos observados y que a la vez es una de las razones por las que se puede dar la no exclusión, es la formación, capacitación y sensibilización que los docentes puedan tener sobre la diversidad, sobre los modelos lingüísticos y otros elementos característicos de las poblaciones. Ha sido un papel del docente permitirse el auto aprendizaje, buscar y aprender del docente que tiene más experiencia y tiene algo para enseñar, esto es aprender en el camino, como lo manifiesta una de las docentes:

(...) pero a mí a veces me da muchas ganas de llorar ¿cierto? Pues yo me ponía a llorar y yo decía "Dios mío que voy a hacer" ¿cierto? Yo me ponía a llorar, pero al estudiar uno ya sabía (...). Y entonces, ya le queda a uno la tarea de capacitarse y eso me fortaleció mucho, para tener más paciencia. (Comunicación personal, mayo 16, 2014)

De manera que "Enseñar exige riesgo asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación" (Freire, 1997, p. 37). Es tener la mente abierta al aprendizaje que le genera y le demandan los estudiantes. Es estar dispuesto a esforzarse por adquirir nuevos aprendizajes, esto con relación a lo que dice Freire (1973), el docente es educador y educando del estudiante. Esto implica también un asunto de vocación, de alteridad, de reconocimiento y valoración de la diversidad.

Otro de los papeles del docente regular, que se pudieron observar y que están descritos en las notas de campo, es hacer partícipe al estudiante, dando la palabra y oportunidades para que todos los estudiantes participen:

(...) incentivamos a los niños a realizar un proyecto que surja desde sus propios intereses, desde la técnica de árbol problema, proponiéndoles que se hagan preguntas en torno a sus intereses; de aquí surge la primera pregunta del grupo ¿Cómo sobrevive el hombre debajo del agua?, desde ésta pregunta se realizaron diferentes actividades como experimentos, obra de títeres, salida pedagógica a la piscina municipal, (...) construcción de nuestra propia

tienda a partir de empaques, realización de nuestro logo, encuestas y entrevistas, entre otras; teniendo siempre presente un momento de lectura individual y colectiva y un momento de escritura en el cual siempre habían procesos de reescritura y confrontación. (Comunicación personal, mayo 9, 2014)

En esta propuesta, se desarrolla un proyecto pedagógico, que consiste en indagar con los estudiantes un tema interesante para ellos, que quisieran conocer e investigar, de manera que los estudiantes proponen, se ponen de acuerdo y toda adquisición de la lecto-escritura gira en torno a ese tema escogido por los estudiantes. La forma de llevar a cabo este proyecto, tiene mucho que ver con la propuesta pedagógica y de alfabetización de Paulo Freire, en cuanto al diálogo y los “temas generadores”, que en la próxima subcategoría se ampliará.

Cómo práctica en la institución, se observa que los docentes tienen un espacio para el diálogo, lo que les permite, de manera retrospectiva evaluar la práctica y reflexionar sobre ella, para mirar posibles mejoras. Esto se da por medio de encuentros de diálogo y reflexión que tienen los docentes, en un grupo de estudio que denominan comunidades. Los espacios se dan en jornadas pedagógicas o es voluntario reunirse antes o después de la jornada. Conversan sobre las diferentes situaciones y organizan los proyectos pedagógicos, lo cual se ve reflejando en el diseño del currículo. Así lo comenta la maestra de apoyo:

(...) las reuniones por comunidad, posibilita mucho la reflexión del maestro, el hecho de que los maestros se puedan reunir cada ocho días 2 horas a pensar en los niños que atienden, en los grados, en los estadios que los niños se encuentran, en todas las necesidades, porque se reúnen todos los profesores que dan de transición a segundo que es una comunidad; tercero, cuarto y quinto es otra; sexto y séptimo es otra; octavo y noveno son otra; diez y once son otra y la formación complementaria son otra. (Comunicación personal, septiembre 5, 2014)

La pedagogía crítica nos invita a pensar constantemente la práctica, ya que “Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima.” (Freire, 1997, p. 40). Igualmente nos invita a considerar una dimensión política y cultural. “Basar un currículum en la política cultural consiste en vincular la teoría social crítica con un conjunto de prácticas estipuladas mediante las cuales los educadores pueden dismantelar y examinar críticamente las tradiciones educacionales y culturales dominantes.” (McLaren, 2005, p. 290).

Se puede observar también, como otros profesionales pueden intervenir para promover la no exclusión, en este caso el docente orientador y la bibliotecóloga. Lo que nos hace inferir que es un asunto de todos, desde que se conozcan los derechos que cada persona tiene, desde que haya reconocimiento de las políticas, cualquier miembro de la comunidad educativa puede ejercer el rol de promotor de la no exclusión en un momento determinado.

Bueno Fabián ya llevaba mucho tiempo acá, Fabián llegó de la Escuela Azul, pasó acá a la Normal, en la Normal tuvo muchas dificultades, (...), de hecho hubo un momento en el que él pensó en salirse. (...) Él tiene hipoacusia, (...). Más o menos como hasta los ocho años, Fabián era un chico de una familia donde los papás son muy mayores, el papá tiene como ochenta y pico de años y la mamá tiene como sesenta y algo, entonces son ya papás muy mayores y vivían en una vereda, ellos se dieron cuenta que él no estaba escuchando, ya cuando estaba como de cinco años, mientras hicieron todo el proceso, le pusieron audífonos, todo eso de la parte médica, entonces él se perdió mucha información inicial y cuando llegó acá no hablaba bien, hablaba muy enredado, no le entendían, entonces se lo gozaban, tenía dificultades, entonces como no le entendía a los profes, tuvo una crisis, se iba a salir y la bibliotecaria y el psicorientador lo apoyaron mucho, pues no lo dejaron salir, le dijeron que no, que esperara y digamos que los profes se fueron adaptando y los compañeros a él, como él a la situación. (Comunicación personal, mayo 9, 2014)

Por tanto, la escuela desde la pedagogía crítica es un espacio para la socialización, sin embargo va más allá, como dice McLaren (2005), es necesario “ver a la escuela no sólo como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación.” (McLaren, 2005, p. 265). Hablar de un terreno cultural es reconocer a toda una comunidad educativa participante en un espacio, que puede ser de dominación como de liberación.

3.2.3. Proyectos pedagógicos de aula

Los proyectos pedagógicos de aula, parte de las opiniones de los estudiantes alrededor de una palabra, idea, tema, preguntas, sucesos o problemas de la vida cotidiana, un video, un cuento o lectura, un dibujo, etc., como se pudo observar directamente en una de las aulas, para generar un proyecto de aula. Así la docente indagó significados, interpretaciones y concepciones, a través del diálogo que se generó entre ella y los estudiantes. Como lo mencionó la docente: “(...) pensando en un trabajo por proyectos, realizamos un trabajo con los niños en donde surgieron varias preguntas y una de las preguntas que ganó para trabajar desde ese proyecto era que ¿cómo sobrevivía el hombre debajo del agua?” (Claudia, comunicación personal, 9 de mayo, 2014).

Otra de las docentes dice: “... como antes hicimos un conversatorio sobre la “mariquita asiática”, les dije que ellos que creían qué era eso y la interpretación que me dieron fue...” (Claudia, comunicación personal, 9 de mayo, 2014). Por tanto, en las observaciones se apreció como el diálogo es una parte central en la clase y que ocupa un tiempo significativo.

Desarrollar proyectos pedagógicos de aula, posibilitan el diálogo, la participación desde las capacidades de cada estudiante, así lo describe una docente:

Otra cosa que ha facilitado el trabajo en la Normal, es que (...) se ha trabajado desde proyectos pedagógicos de aula, los proyectos pedagógicos posibilitaban de alguna manera que las niñas participarán (haciendo alusión a dos niñas en situación de discapacidad), o han posibilitado porque aún lo siguen haciendo, que las niñas participen desde sus capacidades, digámoslo así ¿cierto? Entonces, bueno, trabajaban, por ejemplo, el proyecto de dinosaurios y las niñas participaban entorno a todo lo que se hacía para los dinosaurios, si se proponía, por ejemplo, una entrevista a un paleontólogo, y sí los niños se disfrazaban, pues las niñas participaban y le hacían una pregunta al paleontólogo, o bueno, hacían parte de ese proceso. (...). Facilita mucho (...). En transición, primero y segundo a los niños no se les da contenido, los niños no transcriben, los niños no copian de muestra, si no que todo se teje alrededor de proyectos, en este momento, ahorita que hagan la observación, se está trabajando con un proyecto de las “mariquitas” ¿sí? Entonces se ha trabajado dinosaurios, se ha trabajado juegos de calle, como golosas; y a partir de juegos se han hecho proyectos, se ha trabajado con unos muñequitos de internet, unos jueguitos ahí, no me acuerdo. (Comunicación personal, 9 de mayo, 2014)

Por tanto, los proyectos pedagógicos de aula facilitan la no exclusión, no solo de estudiantes en situación de discapacidad, sino de otras poblaciones que están en riesgo de ser excluidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo en casos de estudiantes de zonas rurales, con poca experiencia escolar, como lo cuenta otra docente:

En este momento vamos a empezar a implementar un proyecto sobre el mundial que se llama “Me comunico, me divierto y aprendo con el mundial de fútbol 2014” entonces estamos como empezando, pensando que nosotros recibimos unos niños de una comunidad con unas características específicas, y que esa transición no sea tan dura para los niños y que puedan continuar su trabajo desde los propios proyectos. (Comunicación personal, 16 mayo, 2014)

Los proyectos de aula, hacen, también, referencia a la transversalidad de las áreas y la interdisciplinariedad, como se pudo observar, fuera de que los docentes tiene estudiantes que están en diferentes niveles de alfabetización, los estudiantes llevan un cuaderno llamado proyectos de aula, en donde registran todo acerca del proyecto que estén realizando, y desde ahí trabajan todas las áreas académicas. Una de las docentes comenta “trabajaron durante el periodo el proyecto de los dinosaurios, entonces se hicieron toda las pruebas referente al proyecto, en matemáticas, en inglés, en español, en sociales, en todas las disciplinas (...) ahí hay interdisciplinariedad” (Comunicación personal, 16 mayo, 2014).

De esta manera, los proyectos de aula parten de los estudiantes y culmina con la respuesta que ellos le dan, reflejándose cierta autonomía, es un proceso emergente y espontáneo, según el proceso de cada estudiante y de cada aula. Por tanto es una práctica y pedagogía pensada y “fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando” (Freire, 1997, p. 11).

De acuerdo con esta práctica, Freire (1970) ya había propuesto un plan educativo dialogado con los estudiantes, respondiente a sus características, situaciones, necesidades e intereses particulares, comunitarias, sociales y culturales, que lleva a “temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación.” (Freire, 1970, p. 108), para que sea un currículo contextualizado y emancipado, en donde se vean reflejados cada uno de los estudiantes. Construir un currículo no excluyente, emancipador y del reconocimiento, es empezar a entablar diálogo con los estudiantes, en una relación horizontal, en la que el docente es un investigador de “temas generadores”, para descubrir el “universo temático” que se visualizará en el plan educativo. Así, el docente se enfocará en el pensamiento y lenguaje de los estudiantes, en los niveles de percepción que tengan de la realidad que viven y no viven, los niveles de percepción sobre esas realidades, y su visión del mundo, ya que es allí donde están envueltos los “temas generadores” (Freire, 1970). En éstos, el docente puede localizar “círculos concéntricos que parten de lo más general a lo más particular.” (Freire, 1970, p. 122). Así, habrá temas de carácter universal, nacional, local, cultural e intercultural. Se observarán también “diversificaciones temáticas” de acuerdo a los intereses y necesidades educativas de los estudiantes (Freire, 1970).

3.3. Transformaciones pedagógicas y curriculares: incidencias en el currículo de prácticas pedagógicas no excluyentes

3.3.1. Plan de estudios

Los planes de estudio o currículos, en la institución educativa, tienen la particularidad de ser planes de proyectos pedagógicos de aula, y no de áreas o asignaturas, como se da comúnmente, es notable en la observación, ya que éstos posibilitan la participación desde las capacidades de cada estudiante y facilitan la no exclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien, los proyectos de aula tratan de los intereses de los estudiantes o de vivencias que se estén dando en el momento a nivel regional, nacional o mundial, son los docentes en las reuniones de las diferentes comunidades que organizan los proyectos de acuerdo al sentir de los estudiantes.

Sí, comunidades académicas, entonces nosotros todos los jueves de doce y media a dos y media nos reunimos todos los profes que dan encuentros en esos grupos, sí. Y entorno a esas reuniones se abordan los proyectos de aula, se miran como se van a diseñar las mallas curriculares, bueno toda esa situación. (Comunicación personal, mayo 9, 2014)

De acuerdo con la propuesta de Freire (1970), que rompe con la idea de que “el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escuchan, se acomodan a él” (Freire, 1970, p. 53,) En el Proyecto Educativo Institucional (PEI), está escrito de la siguiente manera:

(...) la pedagogía de proyectos constituye una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional y con los roles de maestros y alumnos, e instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan desde la misma planificación hasta la ejecución y evaluación del proyecto, como una manera también de lograr aprendizajes significativos que, además, son susceptibles de ser desarrollados al interior de un área específica –Lengua Materna– con una didáctica consecuente con este enfoque pedagógico. Y es nuestro propósito, favorecer los procesos de lectura y escritura, que serán el eje transversal de nuestra maya curricular, donde nuestros estudiantes tendrán la oportunidad de leer y producir diferentes textos. (Comunicación personal, septiembre 13, 2014)

En las reuniones por comunidades, se abordan los proyectos pedagógicos de aula, y el currículo y la enseñanza se diseñan de tal forma que sirva para todos los estudiantes. Para ello tienen en cuenta el diseño universal del aprendizaje, de acuerdo con cada situación de los estudiantes. Como se puede leer en la siguiente entrevista a una docente:

Claudia: (...) se da la inducción para que en el momento de organizar las mallas curriculares y de redactar las competencias fueran muy flexibles e inclusivas, entonces las mallas de la institución tienen un componente que se llama didactización, entonces en esa parte de didactización se tiene en cuenta a toda la población.

Adriana (investigadora): ¿la didactización son estrategias de enseñanza aprendizaje?

Claudia: si son estrategias para un tipo de enseñanza, entonces se pedía que tuvieran en cuenta varias entradas de información como es lo visual, auditivo, quinesésico, que no fuera una sola, desde las competencias se pedía que las redactaran de una forma amplia e inclusiva, por ejemplo desde la lectura cónica e icónica, desde la lectura convencional y no convencional. (...) Que en la parte de didactización pudieran colocar estrategias que le aportaran a todas las poblaciones así (...). (Comunicación personal, septiembre 5, 2014)

(...) fuera de que se les permite a los niños hacerse sus propias preguntas y a partir de estas, propiciar aprendizajes significativos desde el descubrimiento, la reflexión y el trabajo colaborativo. (...) los niños tienen espacios para trabajar los experimentos, las fórmulas mágicas y las recetas, permitiendo la observación, la interrogación, la realización de descripciones, las comparaciones, la producción y la lectura de diferentes textos. Estos se realiza desde los contenidos científicos básicos que sugieren los lineamientos curriculares: conocimiento de procesos físicos, conocimiento de procesos biológicos y la relación de los seres humanos con los ecosistemas del planeta. Contribuyendo al desarrollo del pensamiento lógico matemático, y utilizando diferente material didáctico: ábacos, regletas, tangram, el geoplano, los multicubos, bloques lógicos (...) de acuerdo a los proyectos que se estén realizando, se promoverán algunas actividades de observación, seriación, clasificación, ordenación, relaciones, comparaciones, comprender las operaciones a través de estos, la resolución de problemas, la producción de texto y el juego como puente para la obtención del conocimiento (...) (Comunicación personal, septiembre 13, 2014)

En el currículo están explícitos los indicadores de desempeño, en la dimensión del conocer, hacer y ser. El diseño de estos indicadores no tiene que ver con el aprendizaje de contenidos temáticos, sino con un aprendizaje que permita la resolución de problemas en la vida cotidiana, con una reflexión crítica, a lo que llaman competencias. De manera que el plan de estudio está organizado para poner en práctica el conocimiento construido y no para memorizar contenidos como se daría en una educación bancaria.

(...) se ha venido replanteando el trabajo con los contenidos, ya no basados en el desarrollo temático, sino que da paso a un aprendizaje con sentido y significación, donde el desarrollo del pensamiento y la sabiduría tienen mayor potencial, puesto que se trata de lograr la meta-

cognición o la conciencia de saber, lo que se sabe, y tener la capacidad y habilidad de utilizarlo en la vida cotidiana y en beneficio del crecimiento humano. (...) tiene en cuenta al ser, el saber, sus relaciones y contexto, y su posibilidad de poner en práctica el conocimiento en una situación determinada, en relación con los demás, y con permanente construcción; es decir, con posibilidad de modificación de acuerdo con las circunstancias y nuevas experiencias. (Comunicación personal, septiembre 13, 2014)

De tal manera, y como lo propone Freire (1997) en la pedagogía de la autonomía, los contenidos programáticos de un plan de estudios “deben ser elaborados en la práctica formadora” (p. 24), de manera que el estudiante se asume como “sujeto de la producción del saber” (p. 24), por tanto, queda claro que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o su construcción” (p. 24).

Organizar el plan de estudios a partir de proyectos pedagógicos de aula, hace referencia a la transversalidad de las áreas, dándose la inter y transdisciplinariedad, de acuerdo con lo que comenta Freire (1970):

(...) los temas que fueron captados dentro de una totalidad jamás serán tratados esquemáticamente. Sería una lástima si, después de investigada la riqueza de su interpretación con otros aspectos de la realidad al ser “tratados” perdieran esta riqueza, vaciando su fuerza en la estrechez de los “especialismos”. (p. 105)

En coherencia con esto, en el PEI, está escrito que:

(...) la construcción de una maya curricular que da paso a la integración de las diferentes áreas del saber, a la flexibilidad, a un trabajo globalizado, que permite en nuestros estudiantes el desarrollo de competencias. (...) Los proyectos son una propuesta hacia la integración, la participación y el desarrollo de las competencias. Tienen como propósito, propiciar en los niños y niñas una visión integrada y amplia de sí mismo y de su realidad física, social y afectiva; convierten el espacio escolar en un lugar donde es posible construir la autonomía, crear nuevos ambientes de aprendizaje y reconocer tanto las diferencias personales como los distintos ritmos de aprendizaje”. (...) La reflexión y la crítica a la educación consisten en la tradición de enseñar los temas o conceptos aislados, lo mismo que los desarrollados por cada uno de los campos o áreas de estudio, que también quedan aislados unos de otros, sin conexión alguna. (Comunicación personal, septiembre 13, 2014)

De manera que en este tipo de currículo, el docente hace “el esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad” (Freire, 1970, p. 124), con un análisis crítico que les permita la captación y comprensión de la realidad, y reconocer su interacción con el mundo, sean cuales sean sus características personales. Así, el proceso investigativo del docente se hace más comprensivo hacia el estudiante, más pedagógico cuanto más crítico, y se va consolidando como un quehacer educativo (Freire, 1970).

De acuerdo a lo observado, una de las características de un currículo no excluyente es que siempre se está ajustado, siempre se está rediseñando el currículo, en una continua metamorfosis, de acuerdo a las características de la población “siempre va a llegar gente nueva, profes nuevos, estudiantes nuevos, entonces siempre es volver a empezar, (...)”. (Comunicación personal, septiembre 5, 2014), así lo comenta una docente. Otra dice:

(...) ese cambio va a ser muy duro para el profesorado, porque les implica romper con muchos paradigmas y les va a doler, pero que con total seguridad va a ser un proceso que les va a brindar un mundo de posibilidades y de conocimientos nuevos y es más desgastante estar en un proceso donde uno obligue al estudiante a que tiene que aprender, a que tiene que hacer y que el niño se quede repitiendo un mismo grado tres y cuatro veces, a entrar a un proceso donde yo reconozco al otro como un sujeto de derechos, como un sujeto que aprende a su ritmo, que tiene su singularidad, que tiene sus propios procesos cognitivos, que tiene sus propios ritmos de aprendizaje y que en algún momento va a aprender, hablando de conocimientos, ya de cosas más teóricas, porque el niño constantemente está aprendiendo en la escuela, aprende a comportarse, aprende a permanecer en la tarea, aprende a no pegarles

a los amiguitos, aprende a ir al baño solo, aprende a marrarse los cordones de sus zapatos, entonces realmente es eso (...). (Comunicación personal, septiembre 5, 2014)

Por tanto, el currículo “jamás es depositado, se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus “temas generadores”. Por esta razón el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose” (Freire, 1970, p. 132).

3.3.2. Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Observando detenidamente el PEI, se encuentra que en este se garantiza y prioriza el cupo, el ingreso de niños y jóvenes en situación de discapacidad y en zonas rurales, lo cual se evidencia en la diversidad presente en las aulas de clase. Cuando la maestra de apoyo llega a la institución, una de las acciones para promover la no exclusión, es el compromiso y la institucionalización de tener prioridad para el ingreso a la institución a los niños y jóvenes de zonas rurales y en situación de discapacidad. Esto le da una nueva imagen a la Normal como institución educativa, dentro del municipio, de no ser excluyente.

Digamos que muchos comentarios que a mí me han hecho en reuniones y todo eso a nivel municipal con otros docentes, han sido pues, que en la Normal los excluyen, que en la Normal no les daban el cupo, que la Normal siempre se había dado el lujo de decir, que no los recibía y eso ha cambiado considerablemente, en estos últimos años, porque se logró que como política institucional quedara escrito que se les iba a dar prioridad a los estudiantes en situación de discapacidad y a estudiantes de las zonas rurales, sí, eso quedó ya aprobado por concejo directivo y es como una política Institucional, entonces, a partir de eso se ha incrementado muchísimo, la población diversa (...). (Entrevista a maestra de apoyo, mayo 9)

Igualmente está inscrito el cambio de modelo pedagógico social-crítico. Que facilita los procesos de no exclusión y alfabetización. Como lo menciona una de las docentes:

(...) Se cambió de modelo pedagógico, veníamos con el modelo desarrollista y pasamos al socio-crítico (...), con el cambio de modelo muchas decían “no, pero que risa si todavía somos tradicionalistas ya disque socio críticos, pero lo que pensábamos también es que por eso es un modelo ¿sí? Si fuéramos ya netamente, si nos quedamos esperando a que lo seamos, nunca lo vamos a hacer, un modelo también es una invitación para yo caminar hacia allá, para yo empezar a hacer acciones hacia allá, es un trayecto, no significa que ya lo seamos. Entonces también dentro de las reuniones de comunidades, nosotros discutíamos, bueno entonces cambiamos de modelo pedagógico y eso que significa, y eso que implica, y como vamos a ver entonces los procesos de inclusión ahí, (...). (Entrevista maestra de apoyo, mayo 9)

El modelo pedagógico de una institución influye determinante y directamente sobre las prácticas, el hecho de que un modelo pedagógico facilite la no exclusión es crucial para que se generen prácticas pedagógicas no excluyentes, como lo demuestra la cita, ya que los docentes empiezan a pensar sobre la coherencia entre el modelo pedagógico, su práctica y los procesos de inclusión.

4. Conclusiones

Las prácticas pedagógicas no excluyentes de la institución educativa estudiada, giran alrededor de la perspectiva de la pedagogía crítica, en la que mostraron algunos rasgos de los postulados de Paulo Freire. En los resultados se pudieron evidenciar aspectos que las hacen posibles, unos motivos, unas condiciones y unos efectos que generan en la organización educativa.

Los motivos o razones que generan las prácticas pedagógicas no excluyentes, y que llevan a los docentes a realizarlas, parten no sólo de la leyes decretadas a nivel nacional e internacional sobre educación inclusiva, sino que hay motivos que nacen desde la lectura que hacen los padres de familia y los docentes, y que giran en torno al bienestar de los estudiantes. Como la presencia de la diversidad de estudiantes en la institución, con el caso específico de las situaciones de discapacidad, lo que llevó a una lucha y a una gestión de los padres de familia, por obtener una educación acorde a la diversidad, ya que estos son conocedores de derechos y los exigían. El reconocimiento que se hace sobre la práctica pedagógica no excluyente de un docente determinado, como un incentivo que lo lleva a empoderarse frente a su práctica. El trabajo en equipo, por el cual se piensan, se articula y se nutren las ideas. El interés y la pasión por la educación, los proceso de lectura y alfabetización. El reconocimiento de estudiantes que presentan dificultades para permanecer en la escuela, por las barreras que encuentran en ella. Y la evaluación, como las pruebas saber del Estado, que son poco contextualizadas.

De acuerdo con estas razones, los docentes piensan formas de superar la exclusión y sus riesgos, mediante prácticas pensadas y reflexionadas, lo que las hacen prácticas pedagógicas no excluyentes, ya que tienen como fin reflejar en las estructuras educativas la diversidad presente en la institución, de manera que todos sean partícipes. En el análisis realizado sobre esta categoría, emergieron varias subcategorías, pero las más relevante para este artículo son tres. Una es la distribución en las aulas, como una alternativa para generar dialogo entre los estudiante y la construcción del conocimiento, lo cual redundo en que los estudiantes sean tan partícipes y activos que se eliminan los riesgos de ser excluidos. Otra es el papel del docente, como obtener conocimiento de cada uno de sus estudiantes; respetar los procesos individuales de aprendizaje; reconocer la diversidad, lo que lleva al docente a preparar material con características específicas para algunos estudiantes; estar abierto a una continua formación y autoaprendizaje sobre situaciones que le demandan los estudiantes; hacer partícipe a cada uno de los estudiantes, y conformar grupos de estudio o comunidades, como un espacio de diálogo y reflexión sobre la práctica y de organización de estructuras, como el diseño curricular, acorde con lo vivenciado con los estudiantes en las aulas de clase. Y la otra subcategoría, son los proyectos pedagógicos de aula, que fueron un aporte clave a las condiciones que permiten una educación liberadora y no excluyente, ya que es la forma que encontraron los docentes de leer en los estudiantes sus necesidades, intereses y vivencias, a partir de preguntas y mucho diálogo, lo que permite indagar sobre los “temas generadores” de los que habla Freire (1970), y propiciar un aprendizaje vivencial y crítico por el que se dará la construcción del conocimiento.

Estas prácticas pedagógicas no excluyentes, generaron efectos y cambios significativos en la forma en que los docentes organizaron el currículo o plan de estudio, dejando a un lado los contenidos y los aprendizajes memorísticos, para centrarse en los aprendizajes experimentales y vivenciales para la vida, para el pensamiento crítico y creativo, que resuelve problemas cotidianos y transforma prácticas y culturas. El estudio de caso muestra una forma más concreta de cómo hacer realidad un educación no excluyente y donde se evidencian algunas ideas que propone Paulo Freire, como una programación que no sea impuesta por los docentes, sino dialogada con los estudiantes.

Estos resultados invitan a continuar ampliando las prácticas pedagógicas no excluyentes, indagando en los discursos de Paulo Freire, para encontrar allí estrategias para la atención a la diversidad, desde la escuela, donde hoy demandan atención niños en

situación de discapacidad, de desplazamiento, de pobreza, miembros de comunidades étnicas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas, campesinas, de tugurios urbanos, o situaciones de discriminación o aislamiento por razones de género, raza, residencia, origen social, posición económica, credo religioso, desmovilizados en armas, etc. Igualmente, los resultados invitan a la aplicación de proyectos pedagógicos de aula, como una manera de leer, conocer e indagar las necesidades y características de cada uno de los estudiantes, a través del diálogo, de la pregunta, y haciendo participe a cada uno de ellos.

A partir de los resultados, se sugiere a las reuniones de docentes de otras instituciones educativas, enfocarse en la perspectiva de la pedagogía crítica, donde no se piense sobre el estudiante, ni se planeen programas desde la perspectiva del docente, sino que se piense con el estudiante, que retomen las vivencias en el aula, la voz de los estudiantes y desde allí hagan sus planeaciones. A si mismo los resultados pueden aportar una forma, posiblemente entre muchas otras, de construir currículos no excluyentes basados en los proyectos pedagógicos de aula. Ya que un currículo construido desde la liberación, la equidad y la justicia social, orientará y allanará el camino para que un docente pueda realizar igualmente una práctica educativa y pedagogía más humana y menos excluyente.

Referencias

- Arias, T., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, L., Castaño, J., Castaño, L., Castro, L., Pérez, L. y Villa, M. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía, LX* (47), 153-163.
- Arnaiz, P. (2007). Como promover prácticas inclusivas en Educación Secundaria. *Revista Perspectiva de los Centros del Profesorado de Andalucía, 1*(14), 57-71.
- CAST (2008). *Guía para el diseño universal del aprendizaje DUA*. Recuperado de <http://udlguidelines.wordpress.com/>
- Díaz, O. y Franco, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudio en Educación Universidad del Norte, 12*, 12 – 39.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Barcelona: Paidós.
- Escobar, A. (1999). *Final del Salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: CEREC, ICAN.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *Concientización, teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Asociación de publicaciones educativas.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ghiso Cotos, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. *IDEP Revista Educación y Ciudad, 11*, 71-88.
- Ghiso Cotos, A. (noviembre, 2009). Pedagogía social en un mundo contemporáneo desigual. Ponencia presentada al *Congreso Internacional de Pedagogía Amigoniense*. FUNLAM.

- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Novoa, C.M. y Sarmiento Guzmán, H.E. (2011). *Prácticas institucionales para la gestión de un currículo inclusivo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Jiménez Rodríguez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 173-186.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 23-41.
- Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencia y relaciones. *Revista Universidad de La Salle*, 17, 35-46.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Molina Bedoya, V. (2002). *La práctica pedagógica en el nuevo currículo: un espacio para la realización personal y social. Reflexiones alrededor de la práctica pedagógica en el instituto universitario de educación física*. Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/>
- Moriña Diez, A. (2010). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de educación primaria. *Estudios Sobre Educación*, 21, 199-216.
- Penalva Buitrago, J. (2008) Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículo flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-24.
- Ramos Calderón, J.A. (2012). Inclusión/exclusión: una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas sociales. Iberoforum. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, VII (14), 72-99.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Talou, C.L., Borzi, S.L., Sánchez Vásquez, M.L., Gómez, M.F., Escobar, S. y Hernández, S.V. (2010). Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología*, 11, 125 -154.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/>
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- Viveros Chavarría, E.F. (2014). Aproximación a la noción de encuentro en Emmanuel Lévinas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 61-69.