

Atención educativa a la diversidad

Enfoques didácticos

Óscar Iván Lombana Martínez



Lombana Martínez, Óscar Iván.

Atención educativa de la diversidad: enfoques didácticos / Óscar Iván Lombana Martínez. – Bogotá D.C.: Editorial Politécnico Grancolombiano., 2025.

88 p.; il; col. ; 16x23 cm.

eISBN 978-628-7840-17-1

1. Educación inclusiva. 2. Didáctica educativa. 3. Procesos de aprendizaje. 4. Educación especial. I. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano II. Tít.

SCDD 371.9046

Co-BoIUP

Sistema Nacional de Bibliotecas–SISNAB
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

**Institución Universitaria
Politécnico Grancolombiano**

Calle 61 N.º 7–69
Tel: 7455555, ext. 1516
Bogotá, Colombia

© 2025. Todos los derechos reservados.

Primera edición, diciembre de 2025

**Atención educativa de la diversidad.
Enfoques didácticos**

eISBN: 978-628-7840-17-1

Autor

Óscar Iván Lombana Martínez

Equipo editorial

Director editorial

Eduardo Norman Acevedo

Analista de producción editorial

Guillermo A. González T.

Corrección de estilo

Hernán Darío Cadena

Diseño y diagramación

Brayan Enrique Cárdenas

Diseño de portada

Laura Alejandra Luque González

¿Cómo citar este libro?

Lombana Martínez, O.I. (2025). *Atención educativa de la diversidad. Enfoques didácticos*. Pp. 86. Politécnico Grancolombiano.

No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su tratamiento en cualquier forma o medio existentes o por existir, sin el permiso previo y por escrito de la Editorial de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Para usos académicos y científicos, la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano accede al licenciamiento Creative Commons del contenido de la obra con: Atribución – No comercial – Compartir igual.



El contenido de esta publicación se puede citar o reproducir con propósitos académicos siempre y cuando se indique la fuente o procedencia. Las opiniones expresadas son responsabilidad exclusiva del (los) autor(es) y no constituye una postura institucional al respecto.

La Editorial de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano pertenece a la ACEUC (Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia).

El proceso de gestión editorial y visibilidad de las publicaciones de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano se encuentra certificado bajo los estándares de la norma ISO 9001:2015, con el código de certificación ICONTEC SC-CER660310.



Agradecimientos

No hay fuerza más potente que la de la confianza que alguien deposita en otra persona; saber que alguien confió en mí, como tú lo hiciste, permitió este libro.

Gran parte de este libro se escribió en Villa Devoto, en Buenos Aires.

Gracias a Lucía y a Alejandro, quienes me adoptaron por algunas semanas. También gracias a las maestras Raquel Gurecich y Verónica Rusler por su gentileza y las invaluable oportunidades que me permitieron.



Tabla de contenido

07 Prólogo

17 Introducción

21 Capítulo Uno

Saberes docentes
Teaching knowledge

31 Capítulo Dos

Educación para la diversidad: una discusión
necesariamente curricular
Diversity education: A necessary curricular discussion

51 Capítulo Tres

Trayectorias diversas del desarrollo y el aprendizaje
Diverse developmental and learning trajectories

59 Capítulo Cuatro

Diseño didáctico para la atención educativa de la diversidad
Didactic design for educational attention to diversity

79 Referencias bibliográficas



Prólogo

Este prólogo ha sido escrito como forma de provocación para la lectura de un libro que considera que la educación para la diversidad tiene una apuesta política, ideológica y militante de resistencia; es un texto que considera que el currículo es el centro del proyecto social y comunitario que consiste en la educación para la diversidad. El texto está compuesto por dos reflexiones: una acerca de las transformaciones necesarias para alcanzar la educación para la diversidad, y otra sobre la importancia del currículo en el proceso de atención educativa a la diversidad en las trayectorias de aprendizaje.

Educación para la diversidad, la necesidad de transformar las concepciones de aprendizaje

Frente a la educación para la diversidad existen múltiples formas de analizar cómo se incorpora la diversidad en la escuela; la educación para la diversidad debe ser entendida como un componente del desarrollo humano, razón por la que no debe entenderse únicamente desde el ámbito de la educación formal, sino como un proyecto de sociedad, incluso de nación. Este proyecto debe buscar la garantía del reconocimiento de las trayectorias diversas del desarrollo y del aprendizaje.

Como se señaló anteriormente, la educación para la diversidad, al observarse como un proyecto permanente que permea las distintas etapas de las trayectorias educativas completas de los humanos, puede ser vista desde diferentes puntos. Inicialmente se debe reconsiderar un aspecto muy importante, sugerir la transformación de la concepción de aprendizaje. Se tiene normalizado desde la educación tradicional que el aprendizaje es un acto homogéneo, estandarizado, en el que los desempeños y las habilidades que se espera desarrollen los educandos

son del mismo tipo y condicionado a ritmos y estilos de un perfil único; es decir, aprendizajes con talla única.

Esta transformación de la concepción de aprendizaje se afianza en considerar cinco dimensiones del desarrollo: primera, el aprendizaje posibilita el acceso a los bienes de la cultura, esta es una visión pertinente en la medida en que permite el reconocimiento acerca de que los aprendizajes garantizan que los niños, las niñas y los jóvenes accedan a los bienes de la cultura. Se entiende por bienes de la cultura todas aquellas teorías, conceptualizaciones, habilidades, valores y representaciones que circulan en el seno de la sociedad, y que por medio de los procesos de aprendizaje los estudiantes componen y con los cuales interactúan en su grupo social, y a través de lo que desarrollan su individuación.

Sin embargo, pensar que los procesos de aprendizaje sirven únicamente para acceder a los bienes de la cultura pertenecen a una perspectiva reducida de los procesos de aprendizaje en la escuela, toda vez que los estudiantes también asisten a las instituciones a aprender otro tipo de dimensiones de su desarrollo personal, social, cultural y comunitario. Las otras cuatro dimensiones del desarrollo son:

- Aprendizaje en el uso de los bienes de la cultura para resolver problemas de carácter cotidiano y específico, que les permiten definir su identidad y sentido de pertenencia a la comunidad.
- Ampliación de los procesos y habilidades de comunicación por medio de la lectura, escritura y oralidad, dimensión en la cual caben también todos los procesos de ingreso a la comunicación aumentativa y alternativa.
- Desarrollo de procesos de socialización y establecimiento de nuevos vínculos basados en su historicidad.
- Por último, y no por ello menos importante, desarrollar las capacidades de participación en la toma de decisiones, desde lo que acontece en las prácticas educativas, hasta los propósitos en su proyecto de vida.

Se hace hincapié en los procesos de comunicación, dada su relevancia como elemento fundante para el aprendizaje y la participación en la cultura de la escuela, es decir que, aunque un docente o grupo de docentes hagan esfuerzos ingentes para que los estudiantes accedan a los bienes de la cultura, si no hay una comunicación efectiva y un

reconocimiento de las diversidades, las comunidades se enfrentarán a procesos no exitosos de aprendizaje.

En cuanto a los procesos de socialización, a pesar de que muchas corrientes sociológicas han terminado por reconocer que no existe una socialización primaria definida por la familia y otra socialización secundaria definida por la escuela y la sociedad, la escuela debe ser reconocida como un nicho que provee escenarios de socialización. Esta, no solamente les permite garantizar el establecimiento de comunicaciones efectivas sobre aquello que ellos quieren aprender, sobre sus intereses, sobre sus sueños, sino que desemboca necesariamente en el establecimiento de vínculos. Esos vínculos, que no logran hacerse en otro lugar de la sociedad, sino que están en la escuela, son de imperativa necesidad, por cuanto el estudiante en el momento que asiste a la escuela necesita socializar con pares, y eso es un elemento clave de la educación para la diversidad; es en este sentido que la diversidad debe comprometerse en educar en grupos diversos del desarrollo, con pares de su mismo grupo etario y por esa misma vía contraponerse en intentar la eliminación de barreras propias de los procesos de educación segregada.

La educación para la diversidad promueve la socialización de todos con todos, es decir, una comunión en donde los pares se permiten tener una interacción posible con respeto; ese establecimiento de vínculos permite construir tejido social, al tiempo que ayuda a un proceso de reconocimiento activo de las características de individuación. La socialización como categoría está directamente relacionada con la de la pertenencia. Los estudiantes, dentro de su proceso de aprendizaje, asisten a la escuela a aprender a pertenecer, es decir, a reconocer el territorio de la escuela como lugar físico, pero además como lugar histórico del cual ellos hacen parte como integrantes de un grupo social al que aportan y del que participan.

Cuando un estudiante aprende su sentido de pertenencia al lograr incluirse dentro de un grupo social, aprende a reconocer, a reconocerse como ser histórico en el lugar en el mundo social en el que actúa, aporta y contribuye de forma individual y colaborativa; este es otro elemento fundamental en la comprensión de las potencialidades de la educación para la diversidad: la participación. En cuanto a la participación en el contexto colombiano, la escuela tradicional desarrolla procesos de participación que tienen que ver con procesos de gobernabilidad. En Colombia, a partir de la Constitución de 1991, las personas que hacen

parte de las comunidades de aprendizaje tienen la posibilidad de participar en los destinos de los proyectos políticos pedagógicos de la institución, pero normalmente haciendo uso de esa educación tradicional. El sentido de la participación del cual se parte en este documento es la integración de los estudiantes a procesos deliberativos acerca de gobernabilidad en las instituciones educativas, pues la participación no puede reducirse únicamente a la posibilidad de participar en la definición del proyecto político pedagógico de la institución educativa, sino también en la posibilidad de participar en sus propios proyectos de vida significativa, es decir, darle una voz al estudiante en términos de lo que él quiera aprender, de lo que él sueña aprender y sueña qué hacer con ese aprendizaje, además de las formas en las que le gustaría aprender. Son estos los argumentos que sustentan la necesidad de transformar la concepción de aprendizaje en términos de que el aprendizaje debe ser asumido como un derecho fundamental de todos los seres humanos.

Transformación de políticas, prácticas y cultura escolar

A propósito de la ruta que ha definido el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en lo que tiene que ver con educación para la diversidad, es necesario abordar y transformar tres aspectos, componentes o dimensiones de la escuela: la transformación de las políticas internas que proveen de enfoque al horizonte institucional, la transformación de prácticas educativas y la transformación de la cultura escolar.

En cuanto a la *transformación de políticas*, la escuela tiene un encargo fundamental de transformar los proyectos educativos institucionales en proyectos contextualizados, de carácter político y pedagógico, porque allí se resumen su ideología, las intencionalidades y las apuestas por los intereses fundamentales de esa comunidad en contexto, es decir proyectos de carácter situado que responden a una necesidad de carácter local. No se reduce, entonces, a asegurar la formulación de programas de atención o currículos prescritos, sino a orientar la transformación de las políticas internas, a conseguir una orientación filosófica de educación para todos, de educación para la diversidad, traducidas en el componente misional de la institución, de forma que puedan decantar en diseños curriculares participativos y colaborativos.

Una institución que se precie de desarrollar un proceso de educación para la diversidad debe, inicialmente, desarrollar un debate interno que

le permita transformar esas condiciones de diseño curricular, esas condiciones de diseño político pedagógico dentro de su proyecto educativo institucional, tales que considere que la educación debe estar dirigida a impactar tres elementos del desarrollo humano; el primero, el reconocimiento de las capacidades diversas de aprendizaje, el segundo, el respeto a ese enfoque de educación para la diversidad, y el tercero, considerar las capacidades humanas como capacidades para interactuar. Así mismo, las comunidades de aprendizaje deben contar con todas las mediaciones suficientes para que puedan gozar plenamente del derecho al aprendizaje; esas mediaciones deben permitir oportunidades de carácter material, de talento humano, pero también de carácter simbólico, y eso tiene que ver con la transformación inicial de esas políticas.

Hay una importancia sustantiva en la necesidad de transitar de procesos y prácticas hegemónicas y homogeneizadoras de la educación hacia un proceso de educación en la diversidad. Esta *transformación de prácticas*, que es paulatina y procesual, se afina en el primer paso de transformación de las políticas de la institución y se interesa por revisar qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar, pero sobre todo para quién enseñar. Se parte de considerar que esta transformación incluye la reflexión en la acción docente desde el diseño de sus planes de acción hasta los procesos de evaluación, que incluyen las formas como los integrantes de la comunidad interactúan, socializan y comunican sus ideas, intereses y adelantos en el proceso de aprendizaje. Esta transformación de las prácticas debe ser intencionada, sistematizada, con el fin de impactar la vida emocional, la vida social, la vida cultural de cada integrante de la comunidad, pues de alguna manera se consolida como un pilar para el desarrollo de experiencias significativas que les permitan acceder al aprendizaje de aquellos bienes de la cultura que se han referido anteriormente.

Esta transformación implica la necesidad imperativa de que las prácticas educativas tengan que ver con una transformación real de lo que la escuela hace en su día a día; esto incluye reorganizar el mundo de la escuela, reorganizar los tiempos de asignación a las prácticas de aula, la forma en que el currículo está diseñado y ejecutado, organizar las formas de regulación emocional y comunicativa, las formas de descanso, la disposición de los materiales que existen en la escuela, es decir, todo lo que implica la práctica educativa en y para la diversidad.

En cuanto a la *transformación de la cultura escolar*, esta debe ser reconocida como una propuesta alternativa de cultura institucional, es decir, todo aquello que le da identidad a esa escuela; a este componente pertenecen las formas de interacción, las formas de relación, es decir, que la transformación de la cultura escolar implica transformar la concepción de lo que significa la comunidad educativa. La comunidad en educación para la diversidad no puede conformarse con asumirla como una agrupación de personas que cumplen diferentes roles, sino que debe colocar en el mismo lugar de aprendices a las familias, los docentes y los educandos. La construcción de las comunidades de aprendizaje con enfoque de educación para la diversidad debe responder a tres grandes principios: el primero, que el aprendizaje sea dialógico, cooperativo y colaborativo; el segundo, que todos los integrantes de esta comunidad tengan el mismo nivel de acción en los procesos participativos; y el tercero, que ese aprendizaje debe impactar la vida de todos de acuerdo con sus capacidades. Solo en una interacción entre los diferentes actores de la comunidad en forma de pares es posible un aprendizaje de calidad y, en correspondencia, una educación para la diversidad.

El currículo como centro de la educación para la diversidad

Todo proceso de educación para la diversidad sugiere colocar al currículo en el centro del debate pedagógico y didáctico en la escuela. En el sistema educativo colombiano aun prevalecen las concepciones de currículo prescrito, en el que su construcción depende de unos pocos, dirigido de manera aséptica a otros muchos que reciben de él las orientaciones de aprendizaje. La propuesta contemporánea reclama que son las comunidades de aprendizaje las que, a través de un trabajo cooperativo, participan en el diseño curricular y ponen en el debate interno de los procesos pedagógicos y prácticos de la escuela los intereses y sueños en el aprendizaje, es decir, transitar hacia la concepción del currículo como construcción social, no como eufemismo de las garantías románticas del derecho a la educación.

La construcción social del currículo requiere, primero, desarrollar debates acerca de la historicidad de la institución misma en su contexto; con ello se asegura ubicar las necesidades, pero también las potencialidades que tiene la comunidad en donde se encuentra cada institución,

ejerciendo un impacto sobre el desarrollo social y comunitario de las personas, de forma que lo que haga la institución sea pertinente. Por otra parte, la construcción social del currículo significa recoger la historia de la comunidad en donde está enclavada la institución y, a partir de allí, definir la posibilidad de construir una estructura y un diseño curricular que permita a todos ajustar su talla a las distintas medidas del aprendizaje. Se tiene la posibilidad de reconocer que ese currículo es una construcción de carácter social, porque su diseño advierte la consolidación de proyectos, programas y procesos a la medida de las necesidades de sus integrantes. Esta construcción no solo se desarrolla en el diseño, sino en la ejecución y evaluación permanente de ese currículo que ha sido dispuesto de forma cooperativa como proyecto político y pedagógico, y también debe ser sujeto de investigación, pues con ello se permite observar las prácticas del estudiantado, de la articulación de la familia, la articulación de sectores productivos y organizaciones externas a la institución.

Un currículo por construcción social no puede ser un currículo estático, al contrario, es un currículo dinámico que se desarrolla direccionando todas las intencionalidades que tienen los procesos educativos, específicamente en función de consolidar el currículo como un sistema orgánico y sistémico. Este currículo puede ser visto como un sistema vivo; un currículo orientado a la educación para la diversidad tiene que ver con la incorporación de objetivos de la educación que permitan su propia práctica y eso, en alguna medida, permite reconocer que el docente se asume como un ser histórico, cuyo lugar en la escuela se basa en la reflexión continua sobre su acción de enseñabilidad. Esta propuesta de currículo requiere de un docente capaz de diseñar currículos alternativos en sus prácticas educativas, que garanticen que los estudiantes accedan al goce pleno de aprender.

El oficio del docente es de vital importancia en la construcción de currículos sistémicos, complejos y dinámicos; se requiere de él su capacidad para reconocer que es actor principal en los procesos de aprendizaje, pues este no puede seguir considerando que la didáctica es un método que le permite llegar a establecer unas estrategias de enseñabilidad *per se*, sino ir más allá de reconocer que la relación didáctica–currículo demanda de su oficio reflexión profunda y continua sobre cómo aprenden lo que aprenden los integrantes de la comunidad de aprendizaje.

Con todo lo anterior, cuando una comunidad se decide a construir un proyecto de carácter pedagógico orientado hacia educación para

la diversidad, está colocando por manifiesto toda su carta política, puesto que la educación para la diversidad es un proceso de carácter político, es un proceso que resiste y controvierte la tradición, enfoque que ha hecho pensar y aceptar que la educación para todos debe ser una educación para la modernización. La educación para la diversidad se opone a la construcción de un "ideal de hombre", un ideal de ciudadano, y reconoce que no son esos los ideales que deben transitar por este proyecto de nación, sino es un proyecto que de forma vehemente reconoce la diversidad de formas de entender el mundo, la diversidad de formas de interactuar con ese mundo y, por supuesto, la diversidad de formas de relacionarse con ese mundo.

Un primer elemento clave de este libro que propone el profesor Lombana tiene ver con el reconocimiento del currículo ataviado de elementos clave para hacer educación para la diversidad, en el cual los docentes pueden hacer resistencia frente a aquello que la tradición ha indicado y tener la posibilidad de hacer uso de esas antinomias que se advierten en la política pública en educación, y usarlas como oportunidad de transformación en las prácticas y cultura escolar en los ámbitos institucional, local o regional.

Esto permite reconocer que la labor docente está definida por su conocimiento profesional, en una triada de relación de su saber específico, su saber pedagógico y didáctico y su saber cotidiano y social propio de su historicidad. Lo anterior indica que sus saberes se incorporan no solamente a través de lo que ha tenido en sus procesos de formación continua, básica o posgradual, sino que los saberes de alguna manera se revelan en las apuestas políticas, ideológicas y de resistencia, en las reflexiones críticas que hace sobre su propia práctica y que finalmente redunda en la incorporación de un saber profesional en el oficio del docente.

Este libro, en esencia, permite reconocer que el currículo está en el centro de acción de la educación para la diversidad y que los saberes del docente no solo les colocan en el lugar de reconocimiento como profesionales de la educación, sino como constructores de nuevos saberes para la educación a través de la reflexión y sistematización de sus propias prácticas. La importancia de este libro del profesor Lombana es que ha sido escrito orientado al reconocimiento del saber y la práctica como teoría de la educación en y para la diversidad. Los profesores son productores de saberes, productores de conocimiento, productores de prácticas que, por medio de la reflexión, pueden llegar

a nuevas apuestas metodológicas, epistemológicas y filosóficas de la educación.

Ojalá su lectura reflexiva y crítica contribuya a que ustedes, como lectores, reconozcan el lugar que ocupan en la constitución de comunidades de aprendizaje, que garantizan la circulación del derecho a la educación y promueven la dignificación de lo humano como proyecto político de la escuela.

Hugo Edilberto Florido Mosquera

Doctor en Educación.

Rector del Colegio República Bolivariana de Venezuela IED.

Bogotá – Colombia



Introducción

El documento que se presenta a continuación es el resultado de un ejercicio de investigación en el marco de formación doctoral en el programa de doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Es un ejercicio que tiene su origen en la publicación del Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional; esta norma puede ser interpretada como la punta de lanza de un proceso fundamental en la atención de niños, niñas y adolescentes para la atención educativa y sus diversas condiciones.

Si bien el decreto no orienta la amplitud de los procesos de atención a la diversidad, sí ha permitido que las instituciones educativas, o las comunidades dentro de las comunidades educativas, se cuestionen acerca de la necesidad o de las necesidades de atención a las personas en condición de discapacidad. Algunos colegios han hecho caso omiso, sin embargo, son muchas las instituciones que se han visto en la premura de implementar esta política.

El decreto orienta el diseño y ajuste de currículos pertinentes, el diseño y ajuste de estrategias didácticas en función de las necesidades de cada estudiante, y procesos de formación para los integrantes de las comunidades educativas. A su vez, por las implicaciones de la política, este decreto ha posibilitado la reflexión de algunas instituciones de educación superior o instituciones encargadas de la formación docente en torno a estos elementos.

A propósito del tema, han aparecido diferentes estrategias de formación como seminarios, electivas y nuevos programas de diplomado o formación posgradual que tienen como pretexto de contenido la inclusión, la diversidad o estrategias como el DUA, en función del desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas o saberes necesarios para que

los docentes puedan estar en la capacidad de desarrollar procesos de atención educativa para las poblaciones diversas.

En este sentido, el libro se plantea como un material de estudio para docentes en formación, en la medida en que ha sido diseñado como una mediación que contiene reflexiones en torno a cinco elementos que pueden orientar algunos aprendizajes acerca de la atención educativa de los docentes en formación.

Estas reflexiones se constituyen en un complemento de los procesos de formación docente orientados a la atención educativa a la población diversa: el primero tiene que ver con la importancia del reconocimiento del saber del docente, no desde una perspectiva eminentemente racional, sino desde una perspectiva social, si se quiere, compleja en la medida en la que el docente funda su práctica no únicamente en el proceso de formación universitaria, sino como un proceso en el que intervienen diversos factores, actores y trayectorias: el desarrollo de los procesos a lo largo de su vida, las interacciones al interior de la cultura, su participación en entornos escolares y procesos de aprendizaje institucionalizados, su ejercicio como docente, su pertenencia a culturas institucionales educativas, entre otros.

El libro se propone, además, un análisis epistemológico y teórico de la educación para la inclusión y la diversidad como una forma de comprender los marcos de reflexión teórica que le dan lugar a los discursos acerca de la atención para la inclusión y la diversidad.

En el documento se halla una reflexión acerca del concepto de aprendizaje, específicamente ubicado en el reconocimiento de las trayectorias, en coherencia con un ejercicio de comprensión acerca de la complejidad del aprendizaje de los seres humanos y su recorrido o trayectoria o configuración del aprendizaje a lo largo de la vida. Finalmente, el libro presenta una reflexión acerca de la didáctica y el diseño didáctico como producto fundamental de la reflexión del docente, de la reflexión y la práctica docente.

Este libro es el producto de reflexión de un docente de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano y se propone como insumo para los estudiantes de las licenciaturas que ofrece la institución educativa.

El documento se organiza en cuatro capítulos. El primero hace referencia a los saberes docentes como una forma alternativa de pensar la forma en la que los docentes desarrollan su saber y sus prácticas. En

el segundo se presenta un análisis de los elementos epistemológicos y teóricos de la educación para la diversidad. En el tercer capítulo se presenta una revisión sobre el aprendizaje visto desde la trayectoria de vida que permite una comprensión acerca de los elementos sociales y personales en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. El cuarto capítulo presenta una propuesta acerca de los procesos de diseño didáctico orientados a la educación para la diversidad.

A continuación, se relacionan los elementos fundamentales que le dan forma al texto que se presenta:

- Saberes docentes.
- Perspectiva epistemológica y teórica de la educación para la inclusión y la diversidad.
- Aprendizaje en clave de trayectoria.
- Didáctica y diseño didáctico para la atención a la diversidad.

Capítulo Uno

Saberes docentes

Teaching knowledge



Saberes docentes

Una mirada al saber docente se enfrenta casi necesariamente a dos visiones: una, la de la formación inicial institucionalizada, orientada a la comprensión de los conocimientos y la curricularización de la formación de los docentes; la segunda, relacionada con los procesos de vida, con las trayectorias de los docentes y cómo permiten el desarrollo de saberes. Estas dos visiones son diferentes, porque en el caso de la segunda se parte del principio de que el docente no se forma exclusivamente en los procesos de la educación superior, sino que es uno más en el proceso.

Autores como Cajiao (2004), se concentran en los procesos de formación docente; muchos de los estudios producidos desde esta perspectiva coinciden en enumerar conocimientos y prácticas que los docentes deben desarrollar para alcanzar procesos de calidad

en la educación. Sostienen, por ejemplo, que la formación docente debe corresponder a las necesidades sociales que demandan los contextos, y los procesos educativos de básica primaria y secundaria deben corresponder al tipo de personas que se espera que egresen de las escuelas.

El trabajo que aquí se presenta se basa en la segunda idea acerca de los saberes del docente, todo esto porque, si bien los programas universitarios influyen en el desarrollo de conceptos y destrezas, el docente no es docente solo con su conocimiento académico sino con sus experiencias de vida, con sus expectativas e incluso con sus frustraciones, es decir, con los saberes que desarrolla a lo largo de su experiencia vital.

De acuerdo con Albieri y Biajone (2007), uno de los procesos movilizadores de las reflexiones acerca de la formación y el conocimiento de los docentes a finales de siglo XX fueron los proyectos reformistas de la década de los 80 en Estados Unidos y Canadá. Los proyectos buscaban revisar el estatus de los profesionales de la educación y construir agendas de formación; este fenómeno permitió la emergencia de un buen número de trabajos al respecto del conocimiento y genealogía de la actividad docente.

De acuerdo con los ejercicios de indagación del Albieri y Biajone (2007), en 1996, los índices bibliométricos revelan un aumento de, al menos, 700% en la producción de ejercicios orientados al conocimiento de los docentes y su formación profesional. Estas indagaciones se extendieron décadas después hacia América Latina, contexto que explica la abundancia de reflexiones al respecto; estos ejercicios repercutieron en la reformulación de un buen número de programas de formación.

En Brasil, la introducción de este tema se produjo, especialmente, a través de las obras de Tardif y, posteriormente, de Gauthier y Shulman. Sin embargo, el tema de la enseñanza del conocimiento ha sido abordado directa e indirectamente por autores como Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa y Keneth Zeichner. (Albieri y Biajone, 2007, p.284)

La reflexión sobre los saberes del docente ha configurado un pretexto disciplinario por medio del cual se permite la comprensión de elementos que le dan forma a las prácticas que desarrollan los docentes en los procesos de diseño curricular y didáctico y, en general, en su participación en las comunidades académicas. En el contexto argentino, la profesora Verónica Rusler (2018) aporta lo siguiente, a partir de la perspectiva de las trayectorias de formación:

(...) los recorridos institucionales, profesionales y las trayectorias de los alumnos no constituyen caminos unívocos en línea recta sino vericuetos, paradojas, continuidades y rupturas. Es por esto que se propone pensarlos en su contexto, de manera pluridimensional e identificando aspectos excluyentes y expulsivos de muchas prácticas denominadas integradoras/inclusivas (Programa del seminario, documento de cátedra, año 2014). (Rusler y Schwamberger, 2018, p.55)

De acuerdo con esta investigadora estos recorridos de formación de los docentes se consolidan como procesos de aprendizaje de configuración paulatina de saberes que les permiten desplegar su quehacer "pedagógicamente" y con sentido político-cultural en estos nuevos contextos. (Rusler y Schwamberger, 2018)

Barbosa y Costa (2016) muestran cómo las comprensiones acerca de la práctica docente, de lo que llama Tardif (2014) la "competencia docente", ha sido representada desde perspectivas técnicas, instrumentalizadas, con tendencia neoliberal, que buscan desarrollar estudios en función de los conocimientos que debe tener un docente que contribuye al desarrollo de habilidades laborales en sus estudiantes. En este mismo contexto, existen visiones diferentes que comprender los conocimientos y habilidades de los docentes desde una perspectiva que contempla un conjunto amplio de conocimientos específicos en los docentes.

Desde entonces, estudios sobre formación, práctica, identidad y profesionalismo docente crecen y pasan a formar parte de una compleja red de información. Por lo tanto, transversal a estos grandes ejes, el tema de la "enseñanza del conocimiento" se presenta como el punto de partida y de llegada de varias discusiones sobre formación y acción práctica propiamente dicha.

La importancia del abordaje del conocimiento, las habilidades, las actitudes, las destrezas, las competencias que se ponen en juego en la labor que desarrollan los docentes radica en la necesidad de la comprensión de las rutas de análisis y mejoramiento, es decir, es fundamental contar con marcos epistemológicos, teóricos y metodológicos que permitan valorar las diversas trayectorias sociales de la práctica de este conjunto de sujetos que se dedican a la enseñanza, pero además rutas de proyección para el diseño de programas y acciones que redunden en un mejoramiento de lo que se hace en el aula.

Se pueden reconocer algunos giros en la comprensión de los procesos de formación docente. Los estudios sobre formación docente son

variados, existe un amplio conjunto de reflexiones acerca del saber y del saber hacer docente, esto desde múltiples escenarios teóricos y epistemológicos.

De acuerdo con Tardif (2014), existe una relación problemática entre los profesores y los saberes, porque por un lado su labor resulta estratégica para la sociedad en el sentido de desarrollar acciones de forma permanente con la intención de formar ciudadanos, sin embargo, esto coincide con el poco valor social que se le asigna a la labor del docente.

Los ejercicios de comprensión sobre la labor docente son, de forma predominante, ejercicios que la abordan desde perspectivas disciplinares, sin establecer relaciones con la acción profesional y el complejo contexto en el que se desarrollan las prácticas de los profesores. Estas son, la mayoría de las veces, generalistas, lo cual es una perspectiva que, según Tardif (2014), ya no tiene sentido en nuestros días, no solo en el campo de la enseñanza, sino también en los demás sectores profesionales.

Las acciones y formas de pensar del docente se enmarcan dentro de lo que Tardif (2014) llama saber del docente o saberes del docente. Es importante tener en cuenta que este saber no es un sinónimo de conocimiento, dado que el saber habita en la forma en la que el sujeto se enfrenta a los acontecimientos de forma cotidiana, es decir, que el saber tiene ante todo una dimensión social, cultural, colectiva, dinámica.

Dada la dimensión social del saber, se reconoce que el saber es susceptible de procesos de transformación que se ven reflejados en cambios en las formas de pensar, actuar y de ser de los sujetos y, por lo tanto, unas trayectorias históricas en las que se desarrollan y se transforman los saberes son complejas, por cuanto hacen parte de los procesos personales del docente, pero en el marco de un entramado social.

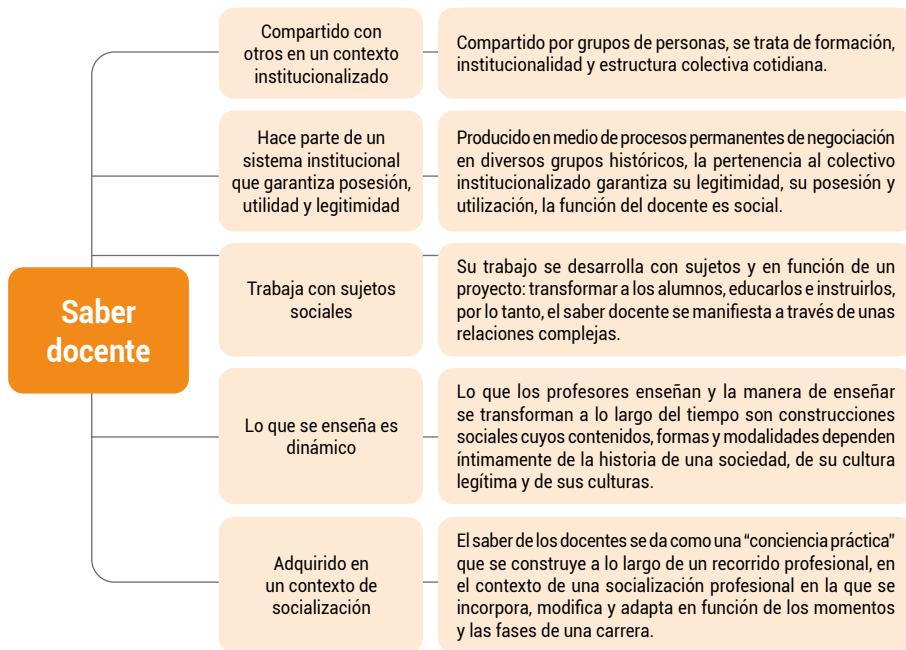
Todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación y, cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté, como ocurre con las ciencias y los saberes contemporáneos, más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuadas. (Tardif, 2014, p.28)

Estos saberes que le permiten al docente enfrentarse a las vicisitudes propias de su labor son múltiples, variados y dinámicos, están integrados a sistemas sociales, sin embargo, a pesar de la importancia que representan estos saberes, no gozan de representaciones sociales favorables, por lo tanto, estos saberes son estratégicos y, al tiempo, devaluados.

Para Tardif (2014), el saber docente es un saber social, y lo argumenta sobre la base de cinco postulados. El primero es que el saber docente es un saber compartido; el segundo es que es un saber que hace parte de un sistema que le da legitimidad, definición y utilidad y es un saber que se produce socialmente, resultado de procesos de negociación con diversos grupos; el tercero es que el trabajo del docente se desarrolla con sujetos; el cuarto es que es social por cuanto es un saber dinámico que se transforma con el paso del tiempo, un saber que se desarrolla en el contexto de una socialización profesional, en la que se incorpora, modifica, adapta en función de las temporalidades.

Estos saberes sociales se configuran en la sociedad y se ajustan permanentemente, son móviles, se ajustan a las necesidades de los grupos. De acuerdo con Tardif (2014), existen cinco características de estos saberes como producto de la sociedad, la siguiente figura los expone de forma general.

Figura 1. Características del saber social



Fuente: elaboración propia con base en Tardif (2014).

Este saber es social, permite solucionar problemas cotidianos, lo que lo hace útil en un contexto; su origen es diverso, porque proviene de fuentes variadas como la familia del docente, de la cultura en la cual participa, la propia trayectoria y experiencias de la persona, las universidades del colectivo del magisterio, confluencia de diversos saberes procedentes de la sociedad, de la institución escolar, de los otros actores educativos.

El trabajo de Tardif (2014) permite reconocer un complejo entramado de relaciones que redundan en la configuración de las prácticas de los docentes: los saberes, el tiempo y el trabajo. Una buena porción de las ideas y prácticas de los docentes frente a su labor provienen de su participación institucional como estudiantes y luego como docentes; a partir de esta participación construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula, lo que explica por qué a pesar de la emergencia constante de teorías este tipo de profesionales parecieran experimentar procesos de transformación lentos.

De acuerdo con Tardif (2014), estos saberes provienen de diferentes ámbitos, uno de esos es el profesional, al que le da especial relevancia

por cuanto es ahí en la práctica donde se identifica como docente y aprende su quehacer en torno al currículo y la didáctica. Para este autor, cada una de las situaciones que experimenta el docente en su trabajo le permiten prepararse para contingencias futuras.

En este sentido, la cultura juega un papel fundamental en la formación del docente, así como la ética y la moral: las identidades permiten que el docente configure ideas, principios y prácticas que ha heredado de su red social. Tardif (2014) retoma este elemento señalando que el docente se define a partir de dos tipos de saberes: un “saber educar” y un “saber enseñar”, el primero relacionado con procesos que son eminentemente sociales relacionados con la cultura, el segundo relacionado con una práctica técnica, metódica del aprendizaje disciplinar.

De acuerdo con la propuesta de Tardif (2014), estos saberes del docente provienen de diversas dimensiones que deben ser tenidas en cuenta. Estos saberes son temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados; en el siguiente cuadro se explica cada uno de ellos.

Figura 2. Saberes docentes según Tardif.



Fuente: elaboración propia basado en Tardif (2004, citado por Barrón, 2006)

La Reflexión como componente fundamental del saber docente

De acuerdo con Thompson y Thompson (2008), la base fundamental de las comprensiones de Schön es que reconoció que una base de conocimientos profesionales rara vez dan una guía práctica directa que permita el reconocimiento de los procedimientos de lo que se trata esa profesión, sin embargo, no implica necesariamente conocimiento acerca de la práctica, sobre qué hacer y cómo hacerlo.

Una mirada al saber docente se enfrenta casi necesariamente a dos visiones: una, a la de la formación inicial institucionalizada, orientada a comprensión de los conocimientos y curricularización de la formación de los docentes, desde una perspectiva racional técnica; la segunda, relacionada con los procesos de vida del docente y cómo estos permiten el desarrollo de saberes. Estas dos visiones son diferentes, porque en el caso de la segunda se parte del principio de que el docente no se forma *exclusivamente* en los procesos de la educación superior, sino que es uno más en el proceso.

Según Schön, en Thompson y Thompson (2008), se oponen a la perspectiva de la profesión docente vista desde la racionalidad técnica, dados sus límites para explicar la práctica de un profesional, "el positivismo (...) ingenuamente asume que los asuntos humanos pueden ser entendidos en términos de leyes científicas, de la misma manera que las ciencias naturales entienden el mundo físico en términos de leyes de la naturaleza. Tal enfoque no hace justicia a la complejidad, diversidad y variabilidad de la vida humana" (p.24).

Su propuesta describe un profesional reflexivo, quien tiene la capacidad de adaptarse a las necesidades del contexto dado que practica la reflexión acerca de lo que hace y en el momento que lo hace. Schön (1992) hace distinción entre la reflexión en acción y la reflexión sobre la acción; el primero se refiere al pensamiento que se hace mientras se practica la labor, y el segundo se refiere a la a la reflexión después del evento, es decir, donde más tarde se revisa la experiencia, se le da sentido a ella y se trata de aprender de ella y así sucesivamente.

De acuerdo con Ruffinelli (2017), en el marco de la práctica reflexiva la docencia es saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción, por lo tanto, es más lejana de la ciencia que del arte; bajo esta perspectiva, las ciencias son necesarias,

pero insuficientes para este ejercicio (Schön, 1983, en Ruffinelli, 2017). Así pues, la reflexión en la acción y sobre la acción permiten generar conocimiento práctico capaz de modificar el repertorio del docente, y mejorar con ello la práctica.

Lo que se intenta decir aquí es que ese saber del docente tiene más origen en la práctica, en las condiciones sociales, que en el estudio de la teoría y que este conocimiento se transforma a propósito de la reflexión que se hace acerca de lo que se hace (Zeichner, 1993, en Ruffinelli, 2017).

Saberes fundamentales para una atención educativa a la diversidad

Teniendo en cuenta que el libro es resultado de un proceso de investigación que se desarrolla sobre la base de los saberes docentes, a continuación, se socializa el proceso de investigación por medio del cual se alcanza la elaboración del producto.

El ejercicio de investigación se asumió como un ejercicio de corte cualitativo en su esencia, y con un enfoque interpretativo que decanta en la sistematización de experiencias educativas referidas al currículo como centro de emergencia de lo educativo. Si bien los elementos metodológicos que se plantean tienen un origen en los métodos de acciones con orientación al cambio, el ejercicio es por principio interpretativo, dado que se propone reconocer elementos puntuales de una comunidad con la participación de dicha comunidad para caracterizar dichos elementos como insumo para un eventual ajuste curricular.

Dado que el ejercicio se enfoca en los saberes docentes presentes en la comunidad de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional en torno a la educación para la diversidad que puedan ser considerados en una propuesta de ajuste curricular a propósito de la atención a la diversidad, los referentes metodológicos que se propone el ejercicio se sustentan principalmente en la sistematización de experiencias educativas como metódica que permite ordenar y documentar las experiencias de las comunidades, además de reconocer y teorizar los elementos emergentes de las experiencias y los saberes de las comunidades.

Luego del ejercicio de análisis se logró la jerarquización de un conjunto de saberes necesarios para la atención educativa para la diversidad. La

siguiente figura da cuenta de este conjunto de saberes, se lee de la parte baja hacía arriba, entendiendo que la parte baja presenta los saberes o competencias básicas y la parte superior los saberes más complejos.



Fuente: elaboración propia con base en análisis de información de ejercicio de investigación.

Capítulo Dos

Educación para la diversidad: una discusión necesariamente curricular

Diversity education: A necessary curricular discussion

Concepción de diversidad, una claridad inicial

En los procesos contemporáneos de comprensión de la educación, ha ganado espacio el concepto de diversidad y de educación para la diversidad. Estos conceptos, en constante debate y conflicto, hacen referencia a un amplio conjunto de barreras de aprendizaje, discapacidades, diagnósticos psicológicos



y sensoriales, grupos en riesgo, minorías étnicas y un amplio grupo de circunstancias sociales y culturales que le dan origen a condiciones de todo orden y que influyen en el desarrollo escolar de los estudiantes (Ruiz, 2010).

Para Patricia Ruiz (2010), el concepto de diversidad plantea una mirada global, a su juicio "todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización (...) estas necesidades educativas individuales tienen su origen en las diferencias culturales, sociales, de género y personales" (p.2). Para ella, esto resalta el carácter homogeneizador de los procesos que se desarrollan en el marco de los sistemas educativos.

La consideración de la diversidad universal de los estudiantes es un elemento fundamental para comprender la diferencia de la educación para la diversidad y otras propuestas de atención a la particularidad, por ejemplo, la educación inclusiva y a la integración escolar; en los dos casos se trata de la atención a estudiantes en condición de discapacidad que requieren atención especializada para su asistencia al aula.

Ruiz (2010) propone una clasificación de las diferencias y factores que permiten reconocer este elemento diversificador. Para ella, se puede comprender dos tipos de diferencias, uno individual y uno de grupo, y al menos tres tipos de factores, unos físicos, unos psicológicos y unos sociales, tal y como se muestra en la siguiente figura:

Figura 2. Diferencias que constituyen diversidad



Fuente: elaboración propia, basado en Ruiz (2010).

En este sentido, la educación que reconoce la diversidad parte del presupuesto de que hay un amplio conjunto de situaciones y condiciones que generan esa variedad de accesos y oportunidades. De la misma forma, existen factores de otras índoles que acentúan esta diversidad,

así se puede ver en la siguiente gráfica que muestra factores de riesgo asociados a procesos físicos y psicológicos.

Figura 3. Factores de riesgo que configuran barreras de aprendizaje



Fuente: elaboración propia, basado en Ruiz (2010).

En este sentido, la diversidad como producto de infinidad de circunstancias configura individuos en múltiples condiciones, dado que cada uno de los factores puede someter a un individuo a circunstancias de vulnerabilidad o simplemente barreras de aprendizaje.

De acuerdo con la propuesta de Parra (2011),

La educación inclusiva, constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. (pág.143)

La comprensión en torno a la atención a la diversidad debe atravesar necesariamente un proceso de reconocimiento de los procesos sociales e históricos que le han dado forma a esta categoría, actualmente la atención a la diversidad. De acuerdo con Parra (2011):

la educación para las personas con discapacidad ha tenido una transformación conceptual a lo largo de la historia; ante la completa exclusión que existía se empieza a trabajar el término de educación especial, luego se introduce la educación integrada, y en la actualidad el concepto más reciente es la educación inclusiva basada en la diversidad. (p.140)

Educación inclusiva y educación para la diversidad, dos discursos aparentemente distantes

Al interior de la educación, pocos temas son tan relevantes como el conjunto que se conoce como educación inclusiva; este bloque es amplio, a veces se puede tornar confuso, pero significativo para la reflexión de la educación en épocas contemporáneas. La producción al respecto es tan robusta y determinante que puede considerarse como un campo de reflexión que se ha fortalecido en la última década.

El desarrollo del pensamiento y la práctica en torno a la atención educativa a la diversidad puede verse como un proceso de giros en torno a las concepciones y los elementos epistemológicos. Puede considerarse como preocupación contemporánea, si bien a lo largo de la historia del siglo XX se evidenciaron preocupaciones por la atención de estudiantes en diferentes condiciones, la verdad es que, epistemológicamente hablando, sus fines, sus intereses han mutado de forma drástica; las posturas más recientes de la atención a la diversidad pueden ser interpretados como una crítica a la modernidad y su inherente principio excluyente.

Dentro de esta pueden contarse al menos cinco enfoques: la integración escolar, la educación inclusiva, el enfoque de derechos, educación para la diversidad y la educación para todos, sin embargo, la producción contemporánea se enfoca especialmente en dos de ellos, cada uno con apuestas epistemológicas diferentes, pero con una intención definida que es la atención educativa a los niños, niñas y adolescentes de cualquier procedencia y cualquier condición.

Este campo de reflexión presenta ya una producción relevante, susceptible de ser analizada con el fin de reconocer las particularidades de los discursos que le dan forma a conceptos, categorías, procesos y modalidades de trabajo en el sentido práctico y también metodológico; de esta forma es importante abordar trabajos recientes en el marco de este campo para dar cuenta de las coincidencias y divergencias

en cuanto a los elementos epistemológicos y teóricos que permitan describir ejes de trabajo e intereses en el campo.

Educación inclusiva

Si bien los discursos de la educación para la inclusión y de la educación para la diversidad convergen en un mismo propósito, se han mantenido como propuestas diferentes, por esto es importante reconocer esas particularidades y coincidencias como parte de un campo de reflexión que se propone transformar las prácticas en la escuela.

Las revisiones sistemáticas de evidencias científicas y metaanálisis, por ejemplo, de Cologon (2019), Hehir et al. (2016) y European Agency for Development in Special Needs Education (2018), muestran que la educación inclusiva favorece la socialización, el sentimiento de pertenencia a una comunidad, el bienestar de estudiantes y docentes debido a las relaciones sociales, el aprendizaje académico, la comunicación, el comportamiento... y que lo hace mejor que la educación desarrollada en ambientes segregados. Y, sin embargo, es la ciencia la que parece dar la razón y la autoridad a aquella profesional que la condena por su bien. (Jurado y Calderón, 2024, p.119)

De acuerdo con Fernández (2003), la participación es una parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos, por lo tanto, la educación para la inclusión debe concentrarse en el reconocimiento de las diferencias individuales con el fin de consolidar fuentes de enriquecimiento para cada uno de los sujetos que componen las comunidades educativas y en la necesidad del mejoramiento de la calidad educativa.

La inclusión de las personas que se encuentran en una condición que los posiciona como diversos no solo beneficia a la persona, sino a la sociedad en general, en cuanto ellos ocuparán espacios sociales, satisfarán sus necesidades, enriquecerán la calidad educativa, harán parte del mundo laboral.

inclusión entendemos el proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular. A través de este proceso la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los alumnos de la comunidad a que deseen asistir a ella y, de este modo, reduce la necesidad de excluir alumnos. (Fernández, 2003, pág.3)

Para Uzcátegui, Cabrera y Lami (2012), la inclusión como proyecto educativo se opone a cualquier forma de segregación; en este sentido, es un planteamiento comprometido que se propone unos valores morales como reflejo de la sociedad que se espera construir a futuro.

Para estos autores, la educación inclusiva tiene asiento en cuatro ideas: la educación inclusiva como derecho humano; como vía para garantizar la equidad; el derecho que tienen todos de ser educados junto a sus iguales, y la necesidad coadyuvar al desarrollo de la inclusión social.

Según Coincaud y Díaz (2012), la inclusión no solo es un conjunto de procesos que se desarrollan en las instituciones sociales, sino que contiene un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico. Este proyecto plantea la distribución de bienes simbólicos materiales para las poblaciones en condición de vulnerabilidad.

Las autoras consideran la inclusión educativa como un sistema integrado que implica la puesta en cuestión de los sentidos y de prácticas de los docentes y los ciudadanos, que consiste en un proyecto de complementariedad para la atención integral de trayectorias educativas integrales.

Educación para la diversidad

Para Cornejo (2017), el concepto de diversidad en la educación hace referencia a las particularidades que presentan los estudiantes y las necesidades educativas individuales propias y específicas que le permiten el acceso a experiencias de aprendizaje en el contexto de sus procesos de socialización; en este sentido, considera que la “educación para la diversidad son las adaptaciones y los apoyos educativos entregados a los estudiantes, de manera temporal o permanente, de acuerdo con las necesidades surgidas desde el contexto en el cual se desenvuelven” (Cornejo, 2017, p.83).

El profesor Hugo Florido (2019), considera que la educación para la diversidad es un modelo ideológico, democrático; para él este modelo está compuesto por un conjunto de valores que operan las personas que hacen parte de las comunidades educativas, esto es valores, ideas y prácticas que le dan forma a los currículos de las instituciones, dado que la participación y el compromiso de cada uno de los agentes institucionales construye de forma colectiva todos los elementos que garantizan la implementación de prácticas en torno a la atención a la diversidad.

En cuanto a los intereses de la educación para la diversidad, puede encontrarse que se trata de procesos de formación con el propósito de reducir de forma significativa las barreras de aprendizaje que han sido impuestas históricamente a los estudiantes (Florida, 2019). En el mismo sentido, Parra (2011) considera que la educación para la diversidad es un enfoque orientado a la reducción de la desigualdad e injusticia sociales.

La finalidad de este modelo es el de educar a los estudiantes como ciudadanos con capacidad para reconocer el contexto en el que se desarrolla su vida y proponer alternativas de cambio, tanto individual como colectiva. En este sentido, esta educación se relaciona con la educación para la ciudadanía (Florida, 2019).

En relación con la idea de educación para la diversidad, es común encontrar referencia en torno a la atención a la diversidad. Barrio (2019) considera que se trata de un sistema de acciones educativas dirigidas a atender a los estudiantes en su unidad y diversidad a las "capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado" (p.80). Esta posición es muy importante en la medida en la que condiciona la atención a la diversidad como toda acción consciente, intencionada, sistemática, metódica para dar respuesta a la diversas condiciones de los estudiantes.

Sistema educativo homogeneizador con prácticas injustas violentas

La atención educativa a la diversidad es una respuesta al sistema educativo o los sistemas educativos que tienen herencia de las perspectivas modernas de la educación, que se han configurado como sistemas homogeneizadores, lo que redundaría en la falta de reconocimiento de la diversidad y su respuesta negligente a las necesidades de cada sujeto que asiste a la escuela.

Terigi en Filidoro et al. (2018) hace referencia lo que ella llama "*aprendizaje monocrónico*", este concepto le permite caracterizar algunos de los procesos homogeneizadores del sistema educativo contemporáneo; para ella, en lo relacionado con la atención a la diversidad, el sistema contiene un proceso que descansa sobre la idea de una secuencia única de aprendizaje.

A pesar de que, en origen, los niños sean diversos dado su grupo familiar, sus propias experiencias, el acceso a bienes inmateriales de la cultura, el proceso de agrupación por edad redundante en una estandarización de los grupos por medio de la cual la variedad de los niños atraviesa un proceso de homogeneización.

A propósito de los procesos de atención a la diversidad, la autora muestra cómo el sistema está configurado de forma que no reconoce la diversidad desde su origen. Para ello describe tres principios del sistema: el primero es la clasificación por edades, el segundo es repitencia como única forma de reagrupamiento y el tercero es el saber pedagógico por defecto.

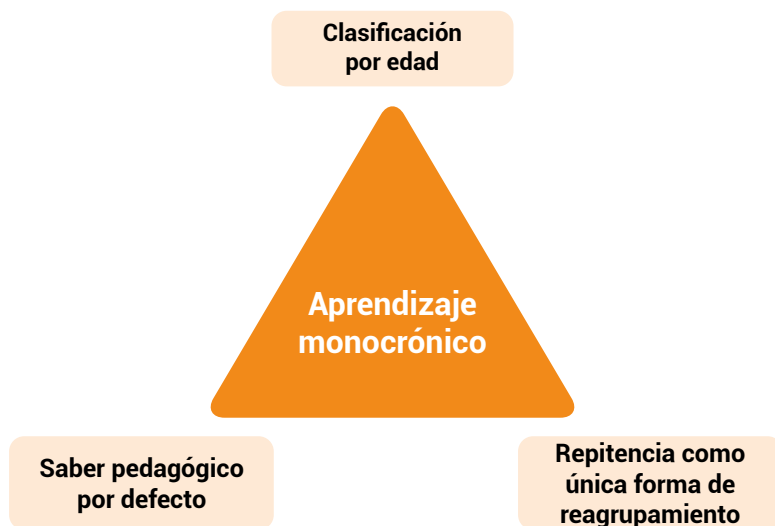
Respecto al primero, es importante reconocer cómo los procesos de selección y de agrupación de los niños para la conformación de los grupos de acuerdo con cada grado se dan sobre la base de la edad.

Los agrupamientos por edad, que son la base organizacional de la escuela, desde la escuela primaria en adelante descansaban sobre una hipótesis (hoy insostenible), según la cual los sujetos de una misma edad serían parecidos en sus niveles de desarrollo y en sus aprendizajes previos. (Terigi en Filidoro et al., 2018, p.42)

En cuanto a la segunda, la repitencia como única forma de reorganización de los grupos, que se refiere a la única alternativa a la reprobación de los estudiantes luego del desarrollo de los procesos de evaluación, esta repitencia normalmente no contempla acciones de acompañamiento y seguimiento a los procesos por los cuales los estudiantes reprobaron el año anterior.

Respecto a la tercera, el saber pedagógico por defecto, la autora hace un análisis acerca de las razones por las cuales aun cuando haya cambios en las condiciones organizacionales en las escuelas, las prácticas que desarrollan los docentes y otros actores del ámbito escolar tienden a reproducir el funcionamiento de la enseñanza en las condiciones clásicas del sistema escolar. Para Terigi (2018), el amplio conjunto de dificultades que experimenta el docente como el poco tiempo, el exceso de trabajo, el exceso de burocracia, hacen que los docentes, *por defecto*, se decidan por prácticas que ya conocen y saben reproducir.

Figura 5. Aprendizaje monocrónico



Fuente: elaboración propia basado en Terigi (2018).

Este aprendizaje monocrónico como respuesta única del sistema y de la gran mayoría de las instituciones redundando muchas veces en prácticas que son violentas no solo con los estudiantes que presentan condiciones de diversidad, sino con sus familias.

Las luchas de quienes participan de unas u otras perspectivas coinciden en una cosa: el sistema educativo en general contiene un conjunto amplio de prácticas que pueden considerarse desiguales, injustas e incluso violentas.

De acuerdo con Jurado y Calderón (2024), existe una violencia estructural en las escuelas, lo que se evidencia en situaciones como: procesos lentos, atención negligente, subestimación de casos o síntomas, maltrato físico o psicológico; por ejemplo, se les pide a los padres no llevar a sus hijos, no se les atiende, son segregados en aulas especializadas, se señala a los padres o madres de familia.

Muchas familias a las cuales no se les atiende a sus hijos en condición de discapacidad, o que incluso son maltratados, cuando se quejan no encuentran eco, entonces deciden privatizar su dolor y su sufrimiento. Otras deciden devolver a lo público lo que es de índole social.

Jurado y Calderón (2024) se refieren además a las implicaciones que tiene este sistema con los padres de familia quienes experimentan, adicional a la frustración que les provee la condición de sus hijos, un conjunto de violencia y experiencias que ponen en juego su salud mental y emocional; en palabras de Jurado, resulta desolador.

Para Rocha, Souza y Siqueira (2019), el sistema educativo viola los derechos civiles de la población, lo que obliga a configurar procesos de educación inclusiva más allá de la garantía del acceso a educación básica, a los recursos técnicos e infraestructurales, deben estar orientados al redimensionamiento del currículo para que cada estudiante pueda disfrutar de lo que la escuela tiene que ofrecer.

Todo esto implica en palabras de Connor (2014, citado en Rocha et al., 2019), reconocer que la educación inclusiva es un proceso en el que TODOS los estudiantes pueden participar de una manera significativa en la vida social y educativa en la escuela regular, de manera que el aula sea una comunidad de aprendizaje creativo donde todos están en forma y todos encajan.

Según Didriksson y Márquez (2023), lo que se busca con los procesos de educación para la inclusión es garantizar la permanencia y el pleno desarrollo de las capacidades de aprendizaje para toda la vida, sin embargo, este objetivo se ve amenazado por "la apropiación del discurso inclusivo por parte de fuerzas profundamente conservadoras, que están interesadas en mantener la exclusión y la ética del individualismo competitivo. La inclusión y la exclusión son dos caras de la misma moneda" (Slee, 2019, p.11).

Educación para la diversidad como un proyecto político social

Las prácticas de las que trata la educación para la diversidad no se tratan únicamente de la atención a la integridad física y de salud mental de los estudiantes, ni tampoco del desarrollo de diversificaciones curriculares y adaptaciones didácticas a las mediaciones a las que

acceden los estudiantes que tienen alguna condición diversa, se trata de la atención a múltiples desigualdades de origen social y cultural.

La exclusión y las condiciones de inequidad limitan las oportunidades de acceso, permanencia y éxito educativo de los grupos no tradicionales. De acuerdo con Delgado (2017), la educación inclusiva debe permitir el reconocimiento de las condiciones sociales, culturales y personales de los estudiantes, con el fin de ser atendidas con diferentes acciones que garanticen la presencia, participación y éxito académico de todos ellos en los diferentes niveles educativos (Delgado, 2017).

Cuadro 2. Categorización para atención a la diversidad de estudiantes en una institución educativa.

Su condición social	Sus condiciones interculturales	Sus condiciones personales
Lugar o situación de origen. Idioma. Situación de riesgo. Religión e ideología. Filiación política. Pasado judicial. Situación socio-económica. Trabajo infantil.	Cultura. Diversidad. Identidad.	Identidad de género. Orientación sexual. Problemas de aprendizaje. Problemas orgánicos. Acoso escolar. Conducta. Dotación superior. Deportista de alto nivel o rendimiento. Adicciones.

Fuente: Delgado, 2017, p.231.

Esta perspectiva del reconocimiento de las condiciones sociales, económicas, culturales, educativas, personales como principios de exclusión social y como necesidades a ser atendidas por los procesos educativos permiten reconocer el proyecto de educación para la diversidad como un proceso de atención humana.

Ocampo (2023) propone el reconocimiento de la educación inclusiva como un terreno políticamente comprometido; este escenario político define la existencia de esta perspectiva de la educación en el mundo, su potencia le permitirá convertirse en una política trascendental para leer la realidad; para este autor, hay tres tipos de conciencia que configuran a la educación inclusiva como proceso político.

Figura 6. Triple consciencia de las estructuras de funcionamiento del sistema mundo

Tipo de Consciencia	Características
Dimensión política	Este proyecto se interesa las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y, por consiguiente, del sistema educativo.
Proyecto de conocimiento en resistencia	"Una epistemología y una estrategia analítica en resistencia, lo que plantea un sistema de afectación creativa para redefinir las estructuras de conocimiento que nos ayudan a leer la multiplicidad de problemas que constituyen su campo de análisis." p.8
Sistema relacional oposicional	Reconocimiento de la educación inclusiva como proyecto que se centra en la multiplicidad.

Fuente: elaboración propia con base en Ocampo (2023, p.8)

La potencialidad de la educación inclusiva como proyecto político depende en gran medida de la rigurosidad académica sobre la cual descansa el accionar social, por lo cual es fundamental trabajar en procesos de teorización que le permitan un mayor cuerpo argumental a este campo.

Según Ocampo (2023), en la educación inclusiva hay una especie de límite teórico que lo pone en riesgo, por lo cual es necesario y urgente agudizar el compromiso con la teoría; a riesgo de caer en la trivialización, se requiere de profesionales con:

Un intelectual políticamente comprometido con la educación inclusiva rechazará cualquier banalización analítica y discursiva promovida por el progresismo liberal que fuertemente ha secuestrado parte significativa de sus discusiones más trascendentales. (Ocampo, 2023, p.8)

La educación inclusiva se halla en riesgo, a propósito de una banalización de la teoría, lo que exige consolidar un campo de conocimiento que posibilite la comprensión de la complejidad del sistema-mundo, más consciente de los factores político-institucionales, bien teorizada y políticamente comprometida con una obra poco teorizada y políticamente no comprometida: es el análisis teórico que le permita ser más 'políticamente' eficaz,

De acuerdo con Rusler (2018), el proceso de formación docente va más allá de la mera profesionalización; el proceso de formación docente tiene, además, elementos políticos, ideológicos, filosóficos que orientan al docente a participar de la comunidad para su fortalecimiento.

Un docente en formación está siendo convocado a “leer” la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales, a “educar la mirada” (Contreras, 2002), a formarse para comprender su situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo con el fin de experimentar un nuevo modo de trabajo colectivo y colaborativo. (Dubrovsky, Navarro, y Rosenbaum, 2005, p.55)

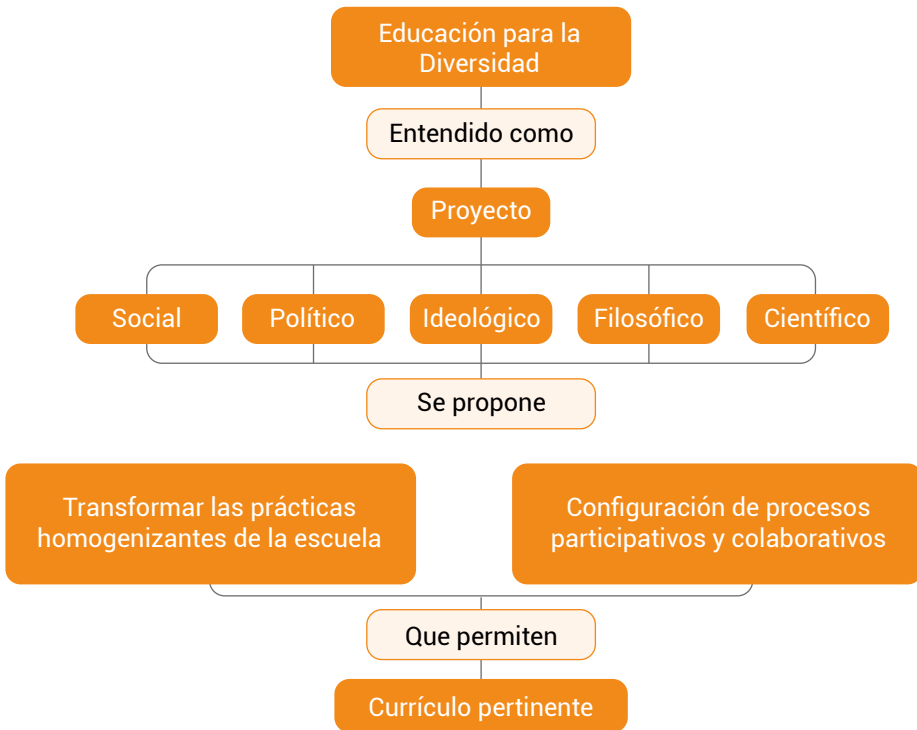
Para la autora, los y las docentes para el desarrollo de procesos de fortalecimiento del sentido sociopolítico de la escuela y la educación pública los son como eje para la articulación de elementos de una política cultural inclusiva que permita el reconocimiento las diferencias en función de la construcción de una sociedad más plural y más justa.

De acuerdo con los postulados de Coincaud y Díaz (2012), la escuela incisiva tiene grandes desafíos, como el de oponerse y transponer los preceptos del neoliberalismo; para ello propone recuperar el sentido comunitario de la escuela como una experiencia cultural para todos los integrantes de las comunidades académicas como un proyecto curricular que le dé prioridad a los sectores que más lo necesitan, por medio de la construcción de un sentido social compartido.

En este sentido, el proyecto de educación para la inclusión y para la diversidad no es un proyecto que busque únicamente el diseño de estrategias didácticas para las condiciones de cada estudiante, sino que se perfila como un movimiento de corte político, ideológico y social que se opone en esencia a las políticas de los Estados de corte neoliberal que buscan la masificación de los procesos escolares y, por ende, la homogenización de los estudiantes, aun de aquellos que por su condición requieren de ajustes y diversificaciones curriculares.

De esta forma, se requiere de trabajo colectivo, colaborativo y participativo en las comunidades; este trabajo no es únicamente del docente, pues se requiere que tanto estudiantes como padres de familia reconozcan su labor en la configuración de escenarios curriculares cada vez más justos. Así se muestra en la siguiente figura.

Figura 7. Educación para la diversidad como proyecto político en busca de comunidades y proyectos pertinentes.



Fuente: elaboración propia.

El currículo como centro fundamental de la educación para la diversidad

El currículo, entendido como conjunto de acciones que se desarrollan de forma planificada o no, que redundan en la formación de un conjunto de personas, se configura como el centro de toda reflexión sobre la atención educativa a la diversidad, dado que en el currículo se contemplan elementos de tipo infraestructural, cultural, de la práctica docente, el sistema de evaluación y otros elementos que redundan en la formación de ciudadanos, y es susceptible de revisar y transformar.

Como cualquier otra expresión de la reflexión y la práctica educativa, los procesos de diseño curricular reflejan los marcos paradigmáticos,

es decir, modelos de pensamiento que se apoyan en una o varias ideas sobre lo que debe y puede ocurrir en los procesos educativos. En este sentido, han existido procesos alternativos en cuanto a la didáctica y el diseño curricular de acuerdo con cada contexto histórico y social porque ante las ideas hegemónicas, la corriente técnica-instrumental del currículo puede considerarse como una alternativa a las estructuras curriculares escolásticas o monásticas y claustrales.

De la misma manera, las perspectivas cognitivistas pudieron haberse consolidado como alternativas a los currículos técnicos instrumentales, lo que llevó a los cortes de tipo constructivista; en este sentido, las perspectivas del currículo como construcción social y las perspectivas del currículo como visión humanista.

En un entorno teórico y práctico diverso, como el actual, es común que exista una variedad de discursos sobre la acción educativa. Todas las perspectivas sobre la didáctica, la pedagogía y el currículo, desde las más técnicas hasta las más adaptables, coexisten debido a una variedad de intereses, incluso en un entorno donde parecen prevalecer las corrientes constructivistas y técnicas.

En tiempos recientes, el diseño curricular alternativo significa necesariamente la atención a la diversidad y al contexto, es decir, al diseño de procesos pertinentes en las comunidades educativas. De acuerdo con Bolaños, Vargas y Velásquez (1999), el diseño curricular alternativo se caracteriza por la participación consciente de la comunidad educativa en los procesos de negociación, a propósito de las diversas ideas y visiones de mundo que se concretan en las estructuras curriculares.

En lo que respecta a las comunidades educativas, se busca consolidar los procesos de gestión educativa, lo cual es esencial para lograr la transformación de las estructuras curriculares. Para ello es esencial aplicar las disciplinas que Senge propone, como se verá a lo largo del texto, ya que para estas comunidades educativas es fundamental trabajar de forma sistémica, con base en una visión compartida y bajo el principio del trabajo en equipo. Estas comunidades educativas no siempre se agrupan para el logro de un objetivo común; algunas veces, los profesionales en las instituciones desarrollan acciones educativas espontáneas o desarticuladas.

De acuerdo con Uzcátegui, Cabrera y Lami (2012), las comunidades de aprendizaje, como un modelo de escuela inclusiva, se basan en teorías y

prácticas inclusivas, con principios igualitarios, dialógicos y solidarios, que les permiten poner en la mesa los procesos más urgentes en las instituciones educativas.

Para Coincaud y Díaz (2012), las comunidades de aprendizaje son una propuesta de educación inclusiva que se piensa como un camino necesario, no solo para la integración de todas las personas que integran el sistema educativo. Estos autores recuperan la propuesta de Terigi (2008), quien postula que la inclusión educativa significa que el currículo prescripto, en tanto la corriente principal del currículo, debe ser ajustado con el fin de incluir los intereses y expectativas de todos.

El currículo es un elemento central en la reflexión y la acción de la atención a la diversidad, por cuanto se trata de hacer resistencia a los saberes y las prácticas hegemónicas, que generalizan posiciones, y excluye los problemas principales por los cuales transcurre la experiencia de los sujetos. De este modo, se procura la igualdad educativa en la medida en que no se da una participación en las experiencias educativas.

Ante esto, postula la categoría de "justicia curricular", entendiéndola por ella el acceso de todos a los aprendizajes a los que tienen derecho, en un marco de justicia, de igualdad y de inclusión. Esta categoría emerge de su crítica a la escisión que existe entre la política, preocupada de la expansión cuantitativa de quienes reciben educación, y otros ámbitos como los foros de la teoría curricular, de la didáctica y de la psicología del aprendizaje que se ocupan del contenido del currículum. (Coincaud y Díaz, 2012, p.28)

No es suficiente la justicia distributiva vinculada a la experiencia de todos a los mismos conocimientos, sino que son fundamentales los aportes y los análisis de la pedagogía, la didáctica, la socio-antropología, para establecer los fines y contenidos del currículo con el propósito de que en la escuela se puedan ofrecer los aprendizajes a los cuales todos tienen derecho.

Los procesos de diversificación del currículo suponen procesos analíticos y reflexivos que permiten que los estudiantes experimenten situaciones de aprendizaje sin agrupar por niveles o ritmos, conformando grupos de necesidades o de proyectos.

De acuerdo con Duk y Loren (2010), los procesos de atención educativa a la diversidad se configuran como conjuntos de acciones que las instituciones desarrollan para asegurar el acceso, la participación y los logros de aprendizaje en todos sus estudiantes, independientemente de

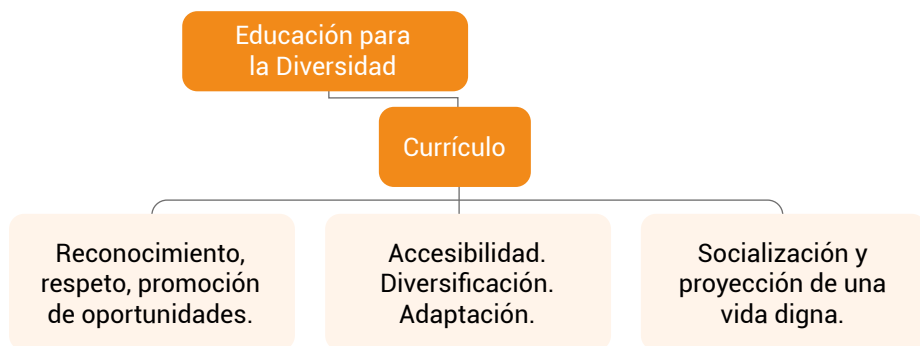
sus condiciones o lugares de enunciación. Todo esto supone procesos de selección y organización de experiencias educativas, de acuerdo con las necesidades de los grupos.

La planificación debe ser entendida como un *proceso de toma de decisiones* que se articula en torno a los componentes fundamentales del desarrollo curricular—*qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar*—para responder a las necesidades de aprendizaje, tanto comunes como individuales, y alcanzar los objetivos de aprendizaje que establece el marco curricular nacional. (Duk y Loren, 2010, p.194)

El trabajo que desarrollan las comunidades para la configuración de un currículo flexible es fundamental, sin embargo, no es el único elemento que garantiza la equidad en los procesos de formación, pues existen grandes retos en el diseño de acciones que permitan que todos los integrantes de las comunidades puedan aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje y socialización.

La siguiente figura muestra al currículo como centro de los procesos de la educación para la diversidad, dado que es el currículo el materializador de los diálogos de la comunidad educativa en torno a los procesos de formación que finalmente aterrizan en los procesos de diseño didáctico.

Figura 8. Educación para la diversidad.



Fuente: elaboración propia.

Relación didáctica y currículo

En el ámbito de la didáctica, se entiende que enseñar es una actividad de carácter heurístico, una forma de “arte de inventar” que, si bien cuenta

con un diseño o guion preestablecido, siempre permanece abierta a lo imprevisible. Esta flexibilidad permite que los docentes respondan a situaciones emergentes, ajustando su enfoque en función de la comprensión del contexto y del momento en el que se encuentran.

El concepto de currículo comenzó a tomar relevancia en la comunidad educativa en 1981, según lo señalado por Sacristán (2007); en ese entonces predominaba una visión bastante reduccionista de la enseñanza, catalizada por una concepción fragmentada de las ciencias de la educación. Esta perspectiva limitaba la didáctica a una mera técnica, obsesionada por la eficiencia, tal como indicaba Sacristán en 1982.

En este contexto, la enseñanza estaba cada vez más orientada a la elaboración de algoritmos incontestables que buscaban elevar el estatus científico de la disciplina. Así, el discurso se centraba más en variables y menos en las personas, y los contextos se simplificaban de tal manera que se convertían en situaciones y experiencias de laboratorio, alejándose de la complejidad del aprendizaje real.

La razón de ser de la enseñanza radica en promover el aprendizaje, por ende, la didáctica debe ser contingente con este proceso. La enseñanza debe ajustar sus contenidos y métodos en respuesta a las necesidades de desarrollo que plantea el propio aprendizaje, incluyendo su estimulación. Sin embargo, el fracaso en este propósito puede surgir cuando el docente no comprende verdaderamente los requerimientos del aprendizaje, tal como se ha observado en historias pasadas, donde los aprendizajes se acomodaban a las costumbres o manías del profesor, lo que reafirma la necesidad de cuestionar qué es lo que se debe promover y por qué, para poder actuar en consecuencia.

El propósito del aprendizaje es, en esencia, el desarrollo pleno de cada ser humano. Se busca que, desde su primer aliento, cada individuo tenga la posibilidad de atribuir sentido a su existencia, lo que resulta fundamental para su dignidad y misión vital. El aprendizaje, en este sentido, se define como un cambio perdurable en la conducta y en la capacidad de conducirse de una determinada manera, como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia, tal como lo plantea Shuell (1986), en los estudios citados por Shunk (1997). En conclusión, la didáctica debe ser un espacio donde se promueva un aprendizaje significativo y adaptado a las realidades de cada individuo, valorando siempre su contexto y su singularidad.

La justicia curricular como ruta posible en la reflexión sobre la educación para la diversidad.

De acuerdo con las reflexiones de Jurjo Torres (2021), es fundamental comprender las estructuras educativas en el marco de un sistema económico global que ha priorizado la acumulación de capital en manos de las grandes corporaciones. Este contexto neoliberal ha dominado no solo la economía, sino también múltiples aspectos de la vida cotidiana, promoviendo una ideología que se manifiesta a través de estrategias que moldean el sentido común de la ciudadanía. Estas estrategias buscan tanto la coacción como la construcción gradual de un consenso en torno a determinadas narrativas, que en última instancia contribuyen a la marginación y exclusión de aquellos que no se ajustan a los criterios establecidos por el modelo.

En este sentido, la justicia curricular se presenta como un concepto que debe ir de la mano de la educación inclusiva, entendida no únicamente como una práctica pedagógica, sino como un auténtico proyecto político. Este enfoque persigue identificar y dismantelar los obstáculos que impiden a las personas acceder a las instituciones educativas, asegurando que todos los estudiantes, sin distinción, tengan la oportunidad de participar democráticamente en las aulas y alcanzar su máximo potencial. La inclusión no puede ser una mera declaración de intenciones; es necesario implementar prácticas que garanticen el éxito académico de todos los alumnos, evitando que el sistema los acepte solo para luego etiquetarlos con el fracaso.

el concepto de justicia curricular puede focalizarse en la generación de un currículo único y universal, que garantice igualdad en el acceso y la construcción de saberes esenciales para el desarrollo de una sociedad basada en valores democráticos; dicho currículo podría tener un mayor alcance si fomentara la libertad, la toma de decisiones y la dignidad humana. En otras palabras, la justicia curricular analizada desde la vertiente de la justicia social como distribución priorizaría un currículo único y universal, orientado al aprendizaje de saberes que posibiliten el crecimiento humano en todas sus aristas (cognitivo, físico, valores, interpersonal, emocional) e incorpore a los individuos a la vida democrática desde las edades más tempranas. (de la Cruz, 2016, p.4)

La educación inclusiva se configura, así, como un vehículo para desarticular las estructuras de exclusión y desigualdad que prevalecen en nuestra sociedad. Al hacerlo, se busca dismantelar también la auto-cul-

pabilidad y la auto-desvalorización que asumen aquellos que han sido abrumados por la violencia sistemática de la exclusión. La conciencia acerca de las injusticias sociales, políticas, culturales y económicas se ha incrementado, y si bien las personas son cada vez más capaces de identificar estas injusticias, es esencial que reconozcan que no son responsables de su situación crítica; la culpa recae en proyectos políticos y económicos que perpetúan la desigualdad.

Un currículo que aspire a ser verdaderamente público y democrático tiene, entre sus responsabilidades, la de enseñar a los distintos grupos sociales a reconocerse mutuamente, a desmontar prejuicios y discriminaciones, así como a fomentar la convivencia y la cooperación. Sin embargo, enfrentamos la influencia poderosa de los intereses económicos y financieros que moldean la educación según sus propias necesidades, instrumentalizando a los gobiernos para favorecer una minoría privilegiada. Esta situación se agrava en un contexto donde el neoliberalismo busca convencernos de que solo ciertos tipos de conocimiento —aquellos que se pueden medir en informes, como la lectura o las habilidades matemáticas y científicas— son valiosos.

La justicia curricular puede orientarse a la generación de condiciones para que la comunidad educativa participe y tome decisiones consensuadas y orientadas al bien común. En lo referente al aula, implicaría promover el diálogo, la escucha activa y la reciprocidad, así como fomentar el trabajo colaborativo como una vía para negociar y llegar a acuerdos. (de la Cruz, 2016, p.4)

Por ello, es crucial repensar la educación desde una perspectiva inclusiva, que no solo promueva la igualdad de oportunidades, sino que también desarrolle un sentido crítico en los estudiantes, capacitándolos para cuestionar y transformar el mundo que los rodea. Solo entonces podremos avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa, donde cada individuo pueda florecer y contribuir al bien común.

Capítulo Tres

Trayectorias diversas del desarrollo y el aprendizaje

Diverse developmental and learning trajectories

Los discursos sobre el aprendizaje son múltiples. A lo largo de la historia se ha hablado de aprendizaje a propósito de las diferentes teorías y posturas epistemológicas que le han dado forma a la pedagogía; la mayoría de estas teorías se centran en el reconocimiento de procesos relacionales que posibilitan el aprendizaje, y desde diversas posturas epistemológicas se aborda el proceso de aprendizaje.

Wenger (2001) critica la perspectiva según la cual el aprendizaje, o los procesos de aprendizaje, tienen un principio y un final. Para este autor es importante situar apren-



dizaje en el contexto de la experiencia y de la participación en el mundo, hace parte intrínseca de la naturaleza humana de la misma forma que comer o dormir, es un proceso inevitable de diversos ámbitos de la vida, por ejemplo, "los desarrollos biológicos, neurofisiológicos, culturales, lingüísticos e históricos que han hecho posible nuestra experiencia humana" (p.21).

Wenger (2001) señala tres aspectos del aprendizaje desde un teoría social del aprendizaje. El primero es que un aspecto esencial del aprendizaje radica en nuestra sociabilidad; el segundo, el aprendizaje hace parte de un proceso de competencia con el desempeño de diversas empresas o tareas como cultivar, cosechar, cocinar, asear, leer, hacer ciencia, y el tercero hace referencia al proceso de conocer como una cuestión de la participación en la consecución de estas empresas o tareas, es decir, de comprometerse de una manera activa.

El concepto de trayectorias diversas del desarrollo y el aprendizaje ha sido abordado por el profesor Hugo Florido, quien lo usa cotidianamente con el fin de proponer un conjunto de procesos que atraviesan los seres humanos. Estos procesos los ponen en situaciones de ventaja o desventaja con respecto a otros, y el profesor retoma este concepto con el fin de superar la visión que le da fundamento al concepto de discapacidad, al estimar que este limita la comprensión de los procesos de atención a la diversidad, por cuanto se centra en un conjunto de condiciones específicas que no explican el amplio conjunto de situaciones o condiciones que atraviesan las personas que asisten a las instituciones educativas.

El aprendizaje de los seres humanos es un proceso o un conjunto de procesos complejos que permite que los humanos desarrollen habilidades, destrezas que son funcionales para su subsistencia o para su participación en la sociedad. Estos aprendizajes que no se dan exclusivamente en la escuela o en los espacios formalizados e institucionalizados de formación pueden ocurrir de forma individual y empírica o de forma colectiva en la sociedad y la cultura, en el contexto de la participación de la multiplicidad de espacios de socialización humana; ante la complejidad de la comprensión de estos procesos, la idea de trayectoria educativa es funcional en su comprensión.

De acuerdo con Flavia Terigi (2018), la potencia del concepto de las trayectorias es que permite plantear dos niveles de análisis: el de las condiciones estructurales y el de las biografías de los sujetos acerca

del aprendizaje escolar, y sobre los recorridos que los sujetos realizan en el sistema escolar, estos dos niveles de análisis se refieren a las condiciones sociales y personales que puede experimentar una persona a lo largo de su vida y que ponen en lugares diferentes a los individuos.

Esta idea de trayectoria permite enlazar la biografía con las condiciones institucionales en el campo educativo, posibilita la revisión de la manera en la cual las condiciones institucionales del sistema escolar intervienen en el desarrollo de los procesos de aprendizaje (Donini, Gorostiaga y Pini, 2005; Terigi, 2014, en Marchesi, Blanco y Hernández 2014).

Este concepto surge en contradicción a los procesos de homogeneización característicos del sistema neoliberal, que se propone la universalización de niveles de escolarización, aun en el contexto del agravamiento de las desigualdades sociales, y se opone a la masificación de los procesos escolares.

Esta perspectiva explica la diversidad más allá de las etiquetas, es decir, si bien reconoce que existen condiciones que determinan los procesos de aprendizaje, por ejemplo, lo que se llama condiciones de discapacidad, también reconoce que puede ser mucho más complejo que esto, por cuanto una persona puede tener ventajas sociales, culturales, económicas con respecto a otros individuos.

Este concepto permite reconocer que el aprendizaje se desarrolla de diferentes formas, cada una útil, funcional y relevante; no podría decirse que una puede ser más eficiente que la otra, porque a lo largo de la historia a cada una le han permitido a los humanos alcanzar habilidades, conocimientos, destrezas y conocimientos que le han permitido sobrevivir como especie y alcanzar nuevos horizontes técnicos, tecnológicos, científicos, espirituales, entre muchos.

Terigi (2014) lo aplica especialmente a los procesos escolares como una forma de reconocer las tensiones que existen en el sistema escolar y de los procesos que desarrollan los estudiantes. Esta autora propone dos tipos de trayectorias: unas referidas al sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para asistir a ciertos niveles escolares, los ritmos de adquisición de los aprendizajes, la duración de las jornadas escolares, de las horas de clase, y otras trayectorias escolares reales como un conjunto de itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema.

Un ejemplo de estos tipos de trayectoria es lo que estudian Becerril, García, Pérez, Quaranta y Sadovsky (2023), basados en Terigi (2010) y Briscioli (2017); los autores abordan el concepto de "trayectoria escolar" como los recorridos de los sujetos por las instituciones escolares a través del tiempo y en interdependencia con las diferentes esferas de sus vidas, es decir, que abordan una de las trayectorias de aprendizaje que puede desarrollar una persona a lo largo de su vida.

Concebir el despliegue de las trayectorias escolares como entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo biográfico, mientras se focaliza en las condiciones de escolarización, permite evidenciar los efectos de estas condiciones en la construcción de las trayectorias escolares. (Briscioli, 2017, en Becerril et al., 2023, p.16)

Como se puede interpretar, la perspectiva del aprendizaje a propósito de la idea de la trayectoria es la idea de un proceso complejo, en el cual inciden la completitud de procesos que atraviesa el individuo en un momento específico de su vida, lo que supera las visiones tradicionales acerca del aprendizaje, perspectivas que ven los procesos educativos relacionados con procesos meramente racionales.

Para Terigi (2018) existen tres factores que determinan diferentes trayectorias de acuerdo con su origen, es decir, de las condiciones que ofrecen las circunstancias para el desarrollo de las trayectorias. Los primeros son factores estructurales, que se refieren a las condiciones socioeconómicas de las familias, el nivel educativo de las personas al cuidado de los niños; el segundo son los factores extraescolares porque, después de un siglo y medio de desarrollo del sistema escolar, ni las condiciones socioeconómicas de las familias ni el nivel educativo de los padres son ajenos a la producción del propio sistema escolar; y los terceros, que son factores subjetivos. Encontramos estudios también clásicos sobre el interés, la motivación, inclusive la (sobre) edad que hoy, afortunadamente, es reconceptualizada como una producción del sistema.

En este sentido, las situaciones, posiciones, condiciones, procesos, eventos que influyen en el aprendizaje son, en algunos casos, indeterminados. El aporte de Terigi (2018) radica en la comprensión de un sistema escolar que no está diseñado para la diferencia, sino para la homogeneización.

A continuación, se describen algunas de esas trayectorias en función de la comprensión del fenómeno de aprendizaje en el contexto de la diversidad humana, se enumeran estas trayectorias con el fin de reconocer las diferentes rutas de aprendizaje que atraviesa un individuo, elementos sociales, culturales, derivados de eventos, de actitudes, de creencias que pueden favorecer o no el aprendizaje de una persona y que de no atenderse pueden consolidarse como barreras de aprendizaje.

Culturales: las trayectorias culturales son complejas, y son producto del necesario relacionamiento entre individuos de un mismo grupo o de un amplio conjunto de grupos que tienen en común un origen, procedencia o estructura económica y religiosa comunes; la cultura como sistema le aporta al individuo valores, principios, ideas, anhelos y prácticas, es decir, formas de entender el mundo y formas de hacer en el mundo; estas formas de hacer son comunes y la cultura se encarga de definir muy específicamente que las formas de hacer sean parecidas.

La producción de alimentos, la forma de procesarlos para convertirlos en platos representativos en cada territorio, los acentos lingüísticos y una jerga más o menos específica, algunos comportamientos, formas de expresión cultural como las danzas, representaciones gráficas, expresiones escritas....

La particularidad de la cultura como gran agente de formación es que no siempre desarrolla procesos de formación conscientes, técnicos, teorizados, muchos de estos procesos son inconscientes porque corresponden a esos principios, ideas, anhelos que hay en la cultura y que no siempre tienen origen en un argumento, sino en una tradición, algo que se hace porque para muchos es importante; un ejemplo de eso es la razón por la que algunos individuos deciden contraer matrimonio o tener hijos, difícilmente algunos de ellos tiene un argumento elaborado, soportado en teorías o con bases epistemológicas, estas prácticas son valiosas para la cultura y esa es la motivación fundamental, esto explica por qué la cultura educa, por ejemplo, de forma violenta, desorganizada....

En la cultura, las palabras, las actitudes, los gestos, los juegos y cada forma de socialización configura a cada uno de los individuos; a este proceso se le llama educación y la educación es evaluada desde los preceptos morales, por lo tanto, cobra sentido que sobre alguien que expresa determinado comportamiento se diga que es una persona bien o mal educada.

Visto desde la perspectiva de las trayectorias, los aprendizajes culturales hacen parte, muy importante, pero apenas una parte de los aprendizajes que alguien puede desarrollar.

- Auto reconocimientos.
- Ideológicas.
- De género.
- De condición económica.
- Obligaciones de cuidado.
- De exclusión o segregación
- Comprensión interseccional.

En este sentido, hay trayectorias culturales que ponen a los individuos en diferentes lugares y cada uno de esos lugares permite una valoración diferente, por ejemplo, el origen étnico.

Existen trayectorias específicas que se dan por diversas razones, eventos y procesos que produjeron experiencias que modificaron de forma significativa la actuación en el ámbito social, por ejemplo, accidentes, procesos de migración, procesos de victimización de diverso origen, es decir, violencia sexual, asesinatos, desplazamientos.

Existen trayectorias que tienen origen en las condiciones de discapacidad, sensorial, motriz, cognitiva, etc., que no solo condicionan la experiencia del mundo, sino en el mundo, es decir, las formas en las que se percibe y experimenta de forma empírica a lo que acontece de forma cotidiana, pero también condiciona la forma en la que se expresa la persona en su entorno social.

Existen trayectorias identitarias, que son formas en las cuales los sujetos se asocian de forma en la que se reconocen como iguales, incluso dentro de una estructura social macro. Estas trayectorias identitarias permiten que las personas desarrollen acuerdos en torno a múltiples aspectos de la vida, los productos que consumen, la ropa que usan, las expresiones estéticas; algunas de estas trayectorias pueden verse como apuestas contraculturales.

También pueden encontrarse trayectorias ideológicas, es decir, personas que, por acceso, han tenido la posibilidad de profundizar en algunas perspectivas filosóficas, políticas, culturales que les permiten determinados accesos, pero que también los hace sujetos de acoso o persecución por parte de instituciones policiales.

Las trayectorias de género son ampliamente reconocidas. En las últimas décadas, los estudios al respecto se han ampliado de forma significativa y han logrado hacerse un lugar en las disciplinas científicas de los estudios sociales, además, han logrado alcance político, sin embargo, las personas que pertenecen a las comunidades LGBTQ+ siguen siendo señaladas, perseguidas y segregadas.

Las trayectorias asociadas a las condiciones económicas son de las más complejas, porque están relacionadas directamente con las otras, el acceso a bienes de capital permiten que una persona pueda asegurar bienes de diversa índole, garantizar su saneamiento básico, procesos educativos de mayor o menor calidad, acceso a los bienes de la cultura por medio de la asistencia a expresiones artísticas diversas, la adquisición de bienes inmateriales, etc.

Asociada con los procesos económicos y de género, las obligaciones de cuidado hacen que algunas personas, especialmente las mujeres, se vean abocadas a desarrollar labores de cuidado que en la mayoría de los casos no son pagas, pero que además exigen cantidades de tiempo que no permiten que puedan dedicarse a otras labores o que lo hagan de forma alterna muchas veces sin condiciones de descanso mínimas.

Las trayectorias de exclusión o segregación son aquellas asociadas a los procesos migratorios, de raza, género u opción sexual que hacen que algunas personas sean excluidas de experiencias educativas comerciales y de diversa índole que hacen que las personas experimenten violencias y otros tipos de barreras educativas.

Este tipo de análisis sobre las trayectorias obligan a lecturas interseccionales que permitan relacionar unas trayectorias con otras, sumarlas de forma que permita comprender que la experiencia de una discapacidad se puede ver agravada por pocos accesos de bienes económicos, de raza o género, que no es lo mismo ser un niño con discapacidad en un municipio central o en una región dispersa.

Capítulo Cuatro

Diseño didáctico para la atención educativa de la diversidad

Didactic design for educational attention to diversity

1. Acerca de la didáctica

La didáctica puede ser comprendida como una disciplina teórico práctica que hace parte de las ciencias de la educación, y estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta disciplina permite sistematizar los procesos que diseñan los docentes en función de reconocer las características de mejores rutas metodológicas para el trabajo en el aula (Báez y Lombana, 2018).



La didáctica, como cualquier otra disciplina, se halla atravesada por un amplio conjunto de reflexiones acerca de los procesos cognitivos de los estudiantes, las prácticas que se desarrollaban en antaño, las relaciones sociales de los procesos educativos, la relación de las tecnologías de la información y la comunicación con los procesos de aprendizaje, etc.

La didáctica, además, se halla orientada por los marcos teóricos y epistemológicos de las ciencias de la educación, esto define los posicionamientos políticos e ideológicos de las y los docentes, quienes desarrollan prácticas a propósito de sus filiaciones epistemológicas. En este sentido, se pueden encontrar posturas de tipo técnico, posturas de tipo comprensivo, posturas crítico sociales y posturas desde las teorías emergentes.

En la última década, la producción y la difusión de trabajos académicos acerca de la idea de didáctica han aumentado de forma sustancial; este aumento ha permitido explorar de forma rigurosa esta idea con el fin de robustecerla por medio de trabajos teóricos y la sistematización de prácticas.

Mestre, Fuentes y Álvarez (2004) conciben la didáctica como una rama de la pedagogía, tiene como objeto de estudio el proceso docente-educativo, dirigido a la formación integral de las nuevas generaciones que desarrollan tanto su pensamiento como sus sentimientos.

Estos autores reconocen dos grandes leyes de la didáctica: la primera relacionada con la relación entre la escuela y la vida, y la segunda, la relación objetivo–contenido – método; estas dos leyes recogen los elementos fundamentales de la acción frente a la didáctica, la finalidad del ejercicio de aprendizaje y la implementación del mismo.

En cuanto a la primera, la relación entre la escuela y la vida, esta se refiere a la importancia de los objetivos en la constitución de la categoría rectora del proceso docente-educativo, o sea, la relación entre la escuela y la vida; el objetivo muestra la finalidad, las aspiraciones que se esperan alcanzar de acuerdo con el conocimiento del entorno y las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a la segunda ley de la didáctica, la relación objetivo–contenido – método se refiere a la materialización del proceso de acuerdo con el saber del docente; allí coinciden los contenidos y las formas de trabajo que permiten que los estudiantes desarrollen los conocimientos y habilidades necesarios para su proceso de formación.

La relación dialéctica entre el contenido y el método se manifiesta en la relación entre el objeto de estudio y el sujeto que aprende, pero ello no lo explica solo la teoría de la actividad, sino que también se hace necesario la teoría de la comunicación. (Mestre et al., 2004, p.22)

2. Diseño didáctico una breve introducción

El diseño didáctico es el resultado de un proceso de reflexión que consolida los marcos epistemológicos del maestro: las posturas teóricas, los conocimientos técnicos, pero también sus aspiraciones de vida, sus saberes más ancestrales; además, el horizonte institucional de la organización y los objetivos de aprendizaje; este diseño guarda una relación intrínseca con el currículo y es objeto de estudio de la didáctica, por cuanto viabiliza los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este ejercicio escritural muestra una relación entre tres conceptos: la didáctica, las competencias y la innovación con el pretexto de discutir su importancia para mostrar el valor del diseño como gran tarea del docente.

La didáctica como cualquier disciplina exige el reconocimiento y aplicación de los elementos epistemológicos, teóricos, metodológicos e instrumentales para alcanzar los objetivos que se propone regularmente. Estos tres elementos son fundamentales no solo en la comprensión de la disciplina, sino en el análisis de los productos que derivan de ella.

De la misma forma que el producto de la labor del carpintero es un mueble, el docente trabaja en función de tres productos principalmente: el diseño curricular, el diseño didáctico y la mediación didáctica; cada uno tendrá una forma diferente de acuerdo con el marco epistemológico que oriente las prácticas del docente. En los tres casos, estos son el producto de una reflexión que permite agrupar un sistema de elementos.

El componente fundamental de la reflexión docente, y por ende de la didáctica, es la intencionalidad del proceso de formación. Más allá del lugar teórico o metodológico de las prácticas del docente, unos propósitos claros y la coherencia entre los presupuestos epistemológicos, teóricos, el enfoque didáctico, los materiales, la evaluación y la práctica docente en general permiten configurar un ejercicio didáctico de forma genuina.

Este diseño del que se habla puede responder a tres preguntas que resuelven una cuarta. La primera es el ¿quién?, pregunta fundamental dado que da cuenta del sujeto o los sujetos a quienes se orienta el

proceso. No es posible plantear un proceso educativo sin considerar para quién; su lugar de enunciación es el punto de partida.

La segunda pregunta es ¿por qué se espera enseñar tal o cual contenido o aportar al desarrollo de alguna habilidad? Se recupera aquí la discusión de Miguel de Zubiría (2003), en su trabajo acerca de los "Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas", donde plantea una dificultad que a su juicio experimentan los docentes de las diferentes áreas; esta dificultad aparece cuando los docentes deben argumentar por qué van a abordar diferentes contenidos. Explica De Zubiría, en el caso de los docentes de matemáticas, estos argumentan que, por ejemplo, abordarán la suma porque el estudiante luego abordará la resta, y la resta porque luego el estudiante abordará la división y así sucesivamente, sin embargo, no hay una respuesta clara acerca del porqué.

Frente a este cuestionamiento puede haber un conjunto de respuestas: puede tratarse de un contenido que está en el plan de trabajo de la clase, que además es coherente con el proyecto educativo institucional, y en este sentido simplemente debe llevarse a clase; también puede darse una reflexión acerca de los prerrequisitos que requiere un estudiante para posteriormente reconocer nuevos conceptos.

La tercera pregunta se relaciona con el ¿para qué?, esto en términos de: primero, qué me permite esto como docente para el desarrollo del proceso educativo, y dos, la utilidad del aprendizaje, es decir, para qué puede usar este conocimiento el aprendiz.

Figura 9. Diseño didáctico



Fuente: Lombana y Báez (2018).

Cuando se han formulado estas tres preguntas, como se muestra en la Figura 9, se puede resolver la cuarta; esta se refiere al ¿cómo? habrá sido solventada, y dejará de ser un asunto de recetas o de secuencias, habrá sido el resultado de un proceso de reflexión exhaustivo, el resultado de una disciplina.

Cuadro 3. Preguntas del diseño didáctico.

Preguntas	Características
Empatización ¿Quién, quiénes son?	¿Quiénes son, etnia, nacionalidad, identidades, qué les gusta, cuál es el proceso que han desarrollado, el medio en el que se desarrollan, TDDA?
¿Para qué?	Utilidad, ¿para qué les servirá eso que vamos a hacer? Habilidades, actitudes, conceptos,
¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> Argumento teórico desde la pedagogía (procesos de pensamiento y desarrollo). Argumento teórico desde la disciplina científica.
¿Qué?	Contenidos, objetivos de aprendizaje, indicadores, logros competencias, DBA.
¿Cuándo?	Zona etaria, ciclo, módulo, proceso, entregas, tiempos

Fuente: Elaboración propia.

Proceso de diseño

- Trascender el plano teórico
- Reconocer las habilidades, destrezas, competencias y actitudes a desarrollar.
- Diseñar experiencias de aprendizaje acordes con las necesidades de los estudiantes.
- Definir enfoques didácticos coherentes con lo que se espera del estudiante.

3. El diseño didáctico

Si bien puede considerarse que el docente tiene el compromiso de desarrollar un amplio conjunto de tareas en una institución educativa, entre ellas:

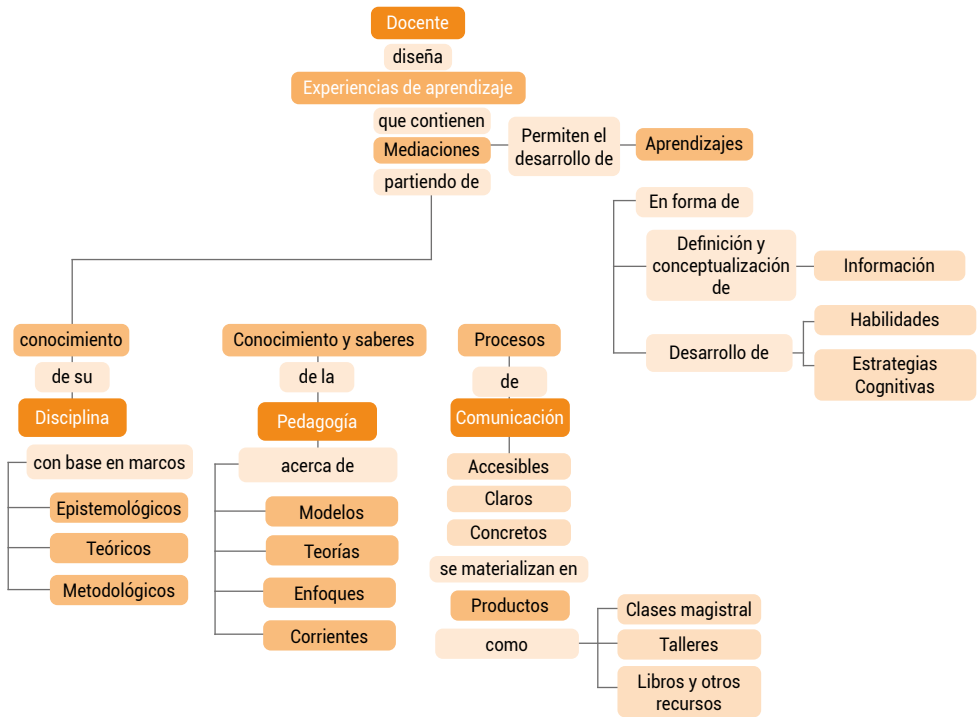
- Garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- Garantizar su seguridad.
- Tratar a los niños de forma respetuosa
- Permitiendo que ellos puedan desarrollar...
- Diferentes tipos de inteligencia, entre ellas la inteligencia emocional.
- Promover el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos.
- Promover el desarrollo de habilidades que puedan servirle en el futuro como jóvenes o adultos ciudadanos.

Además de participar en el diseño y proyección de la estructura curricular del colegio, cualquiera sea la perspectiva curricular que tenga la institución educativa, eventualmente, y de acuerdo con los intereses de cada docente, desarrollar procesos de investigación respecto de su práctica o de los temas disciplinares que llamen su atención, garantizar procesos de observación y sistematización de la salud e integridad de los estudiantes.

La tarea, o una de las tareas fundamentales que tiene el docente en el aula, es el diseño e implementación de mediaciones didácticas que permitan el aprendizaje de sus estudiantes; el docente o la docente desarrolla estas mediaciones.

El siguiente mapa muestra el proceso de diseño curricular que siguen los docentes para lograr el desarrollo de mediaciones didácticas que le permiten plantear procesos para el aprendizaje de los contenidos que se propone:

Figura 10. El diseño didáctico.



Fuente: Elaboración propia.

4. Experiencias de aprendizaje

Los discursos más recientes acerca de la didáctica hablan del diseño de experiencias de aprendizaje como un conjunto de actividades intencionadas que orientan al estudiante en la experimentación, la creación,

el reto para la búsqueda de soluciones. El objetivo de esta definición es, precisamente, reconocer que el estudiante es el centro del proceso.

Estas experiencias son sistemáticas, secuenciadas, reconocen la diversidad de situaciones y condiciones en las que se encuentran los estudiantes, como proceso, no se limitan al aula, sino que configuran secuencias de acciones orientadas al aprendizaje de elementos teóricos o al desarrollo de habilidades.

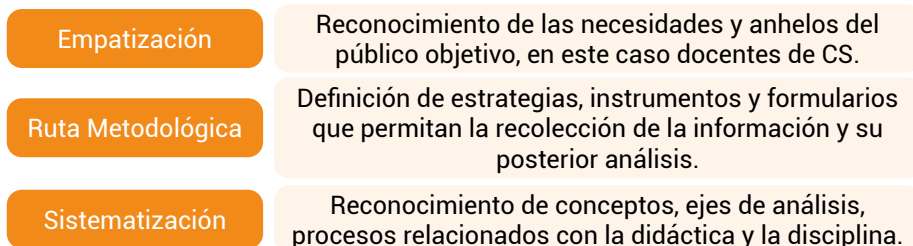
Figura 11. Contenidos en las experiencias de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

El reconocimiento de estas posibilidades es indispensable para el trabajo de los docentes, quienes, por tradición, se han limitado al diseño curricular por temas, es decir, de contenidos teóricos, sin embargo, todo el trabajo que se ha desarrollado a partir de la teoría de las competencias ha permitido reconocer que de la misma forma que se espera el desarrollo de conceptos, definiciones e ideas, se espera el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan que los estudiantes actúen de forma competente en diversas situaciones que le propone la vida.

Figura 12. El proceso del diseño.



Fuente: Elaboración propia.

5. El proceso del diseño

Como lo muestra la figura anterior, el docente no llega al diseño didáctico de forma espontánea; para el logro de su objetivo echa mano de un amplio conjunto de saberes entre los que se relacionan sus posturas epistemológicas, teóricas, curriculares y los elementos más funcionales de la didáctica. A continuación, se caracterizan esos elementos que se organizaron en la figura.

6. Disciplinas científicas

Sobre la base del conocimiento de una disciplina de su inscripción como docente en el conocimiento de las estructuras epistemológicas, teóricas y metodológicas, de acuerdo con la profesora Raquel Pulgarín, el docente siempre construye unas reflexiones o unos posicionamientos epistemológicos entorno a las disciplinas y, de acuerdo con ellos, desarrolla su práctica; estas concepciones epistemológicas no son siempre conscientes e intencionadas, muchas veces habitan de forma intuitiva en el recinto del docente.

El docente construye estas mediaciones también a partir de unos preceptos pedagógicos; estos preceptos se fundamentan en el conocimiento que tiene el docente acerca de las teorías y modelos pedagógicos, y las reflexiones pueden ser amplias, dado que el discurso pedagógico es suficientemente amplio, pero, además, es susceptible de múltiples interpretaciones y elaboraciones discursivas.

7. Pedagogía

La pedagogía, como casi ninguna, disciplina, se ha construido a partir de un proceso de producción académica que no siempre es riguroso o que no siempre ha sido riguroso, y que ha sido susceptible a interpretaciones que son realmente vagas, sobre pedagogía y educación.

La producción académica es múltiple y no siempre se hace por expertos en educación; el título de pedagogía se le ha dado a un sinnúmero de reflexiones, que no siempre buscan teorizar sobre la pedagogía, sino opinar sobre la educación de forma jerarquizada sobre la base de unos marcos epistemológicos definidos y coherentes.

Suele escucharse a políticos, periodistas y otros profesionales opinar sobre educación y darle el nombre de pedagogía, lo que hace que la disciplina pedagógica esté inmersa en un número superlativo de publicaciones espurias que confunden a las personas que están realmente interesadas en la reflexión acerca de los procesos educativos.

En las librerías y bibliotecas pueden encontrarse reflexiones rigurosas científicas de docentes y académicos que han pensado de forma muy organizada acerca de los procesos educativos y de la pedagogía, pero al lado de estas publicaciones, en estos mismos lugares pueden encontrarse también opiniones llenas de prejuicios acerca de los mismos procesos.

Otra dificultad que tiene la disciplina pedagógica es el amplio número de conceptos que se cruzan y terminan por confundir al docente. Un ejemplo de esto que suele llamarse de formas diferentes a procesos relacionados con procesos que tienen un origen similar?

Mientras que disciplinas como la geografía, la historia, la antropología han sufrido procesos, de teorización rigurosos, ordenados y, por supuesto, presentan diversas versiones acerca de sus conceptos, para la pedagogía no necesariamente ocurre lo mismo acerca de similares procesos.

Existen conceptos como el de modelos pedagógicos, teorías pedagógicas, corrientes pedagógicas, enfoques pedagógicos, conceptualizaciones que no representan necesariamente una jerarquización de los conocimientos acerca de la pedagogía, sino que cada persona que reflexiona acerca de ellos termina dándole un nuevo nombre a procesos que podrían ser similares; no hay necesariamente un acuerdo acerca de los conceptos y es fácil encontrar que académicos y docentes llaman de forma diversa a los mismos procesos.

Lo mismo ocurre en el área de la didáctica, en la que suelen traslaparse conceptos que están relacionados o que relacionan la pedagogía con los procesos de reflexión didáctica,

lo que ha consolidado una suerte de lenguaje en la que, por existir diversos discursos, no hay procesos de comunicación que permitan una reflexión profunda acerca de estos conceptos. De la misma forma, los estudiantes interesados en los procesos educativos se ven en la necesidad de enfrentarse a procesos confusos de formación. aquí se plantea.

Aquí se plantea una ruta posible en la comprensión de estos procesos, lo que Luis Not (2014) llamó modelos pedagógicos pudiera reconocerse como modelos educativos; ¿por qué educativos? Porque lo que está haciendo realmente Not en su trabajo acerca de las pedagogías del conocimiento es una revisión histórica y sociológica de las formas y prácticas que le dan lugar a los procesos educativos, pues no propone modelos que han orientado los procesos de formación en las sociedades occidentales.

Uno primero al que llama heteroestructurante, que contiene un conjunto de prácticas en las que el docente le da forma a los aprendizajes de los estudiantes. Estos modelos heteroestructurantes son los mismos que hoy, de forma imprecisa o intuitiva, son llamados prácticas tradicionales.

Aquí es el docente el encargado de diseñar los procesos de aprendizaje del estudiante; el estudiante, a su vez, tiene la tarea de escuchar, reproducir e imitar. El Estado sí se encarga de diseñar o incorporar las estructuras curriculares, y también un amplio conjunto de mediaciones didácticas.

Not propone otro modelo, que es el autoestructurante, en el que devienen un amplio conjunto de pedagogías que se oponen o que se opusieron al pensamiento racional-técnico del modelo heteroestructurante.

Allí entonces podrían encontrarse pedagogías como el constructivismo y el cognitivismo, pedagogías de origen racional en las que el docente, si bien tiene a cargo el proceso de diseño de mediaciones, es un docente que reconoce que los estudiantes son autores de su propio conocimiento, y en ese sentido el docente diseña, sin embargo, acompaña a los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes. Y propone Not un tercer modelo, en el que podrían encontrarse pedagogías de corte crítico y de corte emergente, en el que el docente es un actor más del proceso de formación.

Esto quiere decir que el docente, si bien es autor del proceso de formación, participa dentro de un conjunto de actores, entre los que pueden estar padres de familia, miembros de la sociedad o integrantes del territorio en el cual se inscribe la institución educativa, estudiantes, directivos, precisamente porque allí todos reconocen que en el acto educativo todos terminan siendo partícipes de los procesos de educación y de aprendizaje.

Todo esto quiere decir que el docente puede hacer una reflexión pedagógica que termina orientando el diseño de la mediación, pero no siempre el docente hace una reflexión pedagógica por dos razones: la primera, las dificultades que tiene el acceso organizado a las teorías del aprendizaje, y la segunda, procesos de formación que no siempre permiten que el docente aterrice las teorías a sus procesos de mediación.

Esto ocurre, entre otras cosas, porque los seminarios de pedagogía en muchas ocasiones terminan siendo transliteraciones de la producción académica acerca de la pedagogía, y no siempre ejercicios de reflexión práctica acerca de la aplicabilidad de la pedagogía.

8. Comunicación

El diseño de mediaciones didácticas es antes que nada un proceso de comunicación en el que el docente, a propósito del conocimiento de su disciplina, permite que los estudiantes accedan a los contenidos que se ha propuesto.

En este proceso de comunicación, el docente desarrolla procesos que amplían la accesibilidad a los contenidos y se espera que estos sean suficientemente claros, concretos, organizados de forma que se favorezca el desarrollo de habilidades, al tiempo que se estimule la memoria del estudiante a propósito de esos aprendizajes.

Este proceso comunicativo es, de alguna forma, el que permite la concreción de las mediaciones, llámense libros de texto, ejercicios de clase, actividades de clase, clases magistrales, talleres, diseños de aprendizaje basado en problemas o retos. Estos procesos comunicativos reflejan la producción intelectual del docente, y son estos los productos que el docente pone al servicio de la sociedad.

Estos productos pueden permitir procesos de aprendizaje que se ven reflejados en varias dimensiones: el reconocimiento de información en versión de conceptos, definiciones, categorías sobre los cuales el estudiante puede construir procesos de argumentación; el segundo es el desarrollo de habilidades o destrezas que el estudiante pondrá en función o pondrá en ejercicio cuando se vea enfrentado a una situación que se lo exige, y el tercero, las estrategias cognitivas e inteligencias, es decir, formas de pensar con las que el estudiante puede resolver problemáticas.

Por reiterativo y demagógico que parezca, es fundamental insistir en la importancia del diseño didáctico en la labor docente; la gran diferencia entre una persona que ocupa su tiempo en un aula y un docente está en el diseño didáctico. No hay didáctica sin diseño y no hay diseño sin la relación de los elementos ontológicos, teóricos y culturales al servicio de la formación.

9. Diseño didáctico orientado a la atención de la diversidad

Los procesos de mediación didáctica son fundamentales en el contexto educativo, especialmente en lo que respecta a la atención a la diversidad. Esta singularidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje se basa en la premisa de que la didáctica se centra en la comunicación, lo que se transforma en un reto en el momento en que buscamos atender a un alumnado diverso. Este documento explora la importancia de los procesos comunicativos en este ámbito y propone estrategias para mejorar la mediación didáctica mediante el uso de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

La atención educativa a la diversidad exige que los docentes sean conscientes de que los estudiantes no solo presentan distintas capacidades y estilos de aprendizaje, sino también diversas formas de comunicarse. Reconocer la diversidad implica actuar como un investigador consciente del impacto que produce en la comunidad académica cada acción de atención a la diversidad. Es esencial que el docente invierta esfuerzos en el diseño de procesos comunicativos que sean pertinentes y adaptables a cada estudiante, lo que puede parecer una tarea titánica, pero es esencial en la búsqueda de una educación inclusiva.

Para lograr una mediación didáctica efectiva que respete y reconozca la diversidad, las estrategias comunicativas deben poseer tres características fundamentales:

1. Claridad: los mensajes deben ser claros y de fácil comprensión para todos los estudiantes, evitando ambigüedades que puedan llevar a confusiones.
2. Concreción: la información proporcionada debe ser específica y relevante para los contenidos que se están abordando, asegu-

rando así que todos los estudiantes puedan seguir el hilo de la comunicación.

3. **Respeto:** es indispensable que se respete la diversidad de modos y herramientas de comunicación de cada estudiante, ya que esto fomenta un ambiente de inclusión y aceptación.

Un enfoque práctico en la mediación didáctica es la implementación de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. Estos no necesariamente requieren que el docente sea experto en lenguajes como el de señas o el sistema braille. Los docentes pueden apoyarse en sistemas de comunicación que son propuestos por los mismos estudiantes o sus familias, permitiendo así la creación de un entorno accesible y sensible a las necesidades de cada alumno. El objetivo primordial es que cada estudiante tenga acceso al contenido y pueda expresar lo que comprende de manera efectiva.

Los sistemas aumentativos de comunicación complementan el lenguaje oral cuando, por sí solo, no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno. Los sistemas alternativos de comunicación sustituyen al lenguaje oral cuando este no es comprensible o está ausente. (Delgado et al., 2010, p.6)

El reto de la comunicación aumentativa y alternativa no solo hace referencia a las relaciones entre docentes o directivos docentes y los estudiantes; estos sistemas deben permitir que entre estudiantes existan las posibilidades y las capacidades para que la comunicación se dé con éxito, pues de nada serviría que puedan los estudiantes atender a las clases y en los descansos encontrar las barreras de aprendizaje.

10. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA se presenta como una estrategia valiosa para abordar las necesidades de atención a la diversidad. Este enfoque propone tres grandes elementos que deben ser considerados:

1. **Garantizar el acceso a los contenidos:** es fundamental ofrecer múltiples medios y recursos que faciliten el acceso a la información, adaptándose a las necesidades de todos los estudiantes.
2. **Facilitar la expresión del aprendizaje:** los estudiantes deben tener diversas formas de demostrar lo que comprenden sobre

los contenidos. Esto puede incluir proyectos, presentaciones o evaluaciones adaptadas a sus capacidades.

3. Fomentar la motivación: es esencial implementar estrategias que susciten interés y curiosidad en los estudiantes, promoviendo así un ambiente donde se sientan parte activa de su proceso educativo.

La mediación didáctica orientada a la atención a la diversidad es un desafío crítico que requiere una comprensión profunda de los procesos comunicativos. A través de la claridad, concreción y respeto en la comunicación, y haciendo uso de estrategias como el DUA, los docentes pueden diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas y efectivas. Es nuestra responsabilidad como educadores crear un entorno donde todos los estudiantes puedan acceder, comprender y expresarse en su aprendizaje, contribuyendo así a una educación más equitativa y significativa.

Karen Lombana (2024), educadora especial, hace un conjunto de recomendaciones para el trabajo que desarrollan los docentes; para ella, cuando la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) no resulta suficiente para atender las necesidades de todos los estudiantes, es fundamental recurrir a otros recursos y estrategias que promuevan la inclusión efectiva. Uno de estos recursos clave son los ajustes razonables, que buscan adaptar el entorno, los métodos y las evaluaciones para que estudiantes con diferentes habilidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje puedan acceder y participar en el proceso educativo.

Entre los ajustes razonables se pueden incluir modificaciones relacionadas con el tiempo: por ejemplo, ampliar el período destinado para realizar una actividad o evaluar una habilidad, de forma que el estudiante tenga mayor oportunidad de demostrar sus conocimientos sin sentirse presionado. Además, se puede ajustar la cantidad de preguntas o ejercicios durante las prácticas o evaluaciones, reduciendo la carga cognitiva y el estrés, y facilitando una evaluación más justa y representativa de sus habilidades reales (Lombana, 2024).

Otro ajuste relevante consiste en la presentación diversificada de la información. Esto puede incluir el uso de recursos como audiolibros, materiales en lectura fácil, caricaturas, videos con subtítulos o apoyos visuales que faciliten la comprensión y el acceso a contenidos para estudiantes con diferentes formas de aprender. Asimismo, el espacio

físico en el aula puede ser adaptado según las necesidades de los estudiantes: ubicaciones cercanas al tablero, alejadas de ventanas o ruidos, o junto a un compañero guía, reducir los estímulos visuales como carteleras y letreros, son ejemplos de cómo modificar el entorno para favorecer su participación y comodidad (Lombana, 2024).

El objetivo principal de estos ajustes es ofrecer múltiples vías para que todos los estudiantes puedan alcanzar las competencias y habilidades propuestas para su grado, promoviendo un aprendizaje inclusivo y equitativo. Sin embargo, en algunos casos, puede ser necesario ir más allá y considerar la modificación de las metas de aprendizaje mismas. Esto implica adaptar las habilidades o competencias esperadas, priorizando el fortalecimiento de habilidades fundamentales como identificar, relacionar o enumerar, antes de avanzar hacia habilidades de orden superior como analizar, describir o interpretar. De esta manera, se facilita que el estudiante tenga una base sólida que le permita continuar desarrollándose y participar activamente en el aprendizaje junto a sus iguales, promoviendo su autonomía y autoestima (Lombana, 2024).

Así pues, la educación inclusiva exige una mirada flexible y creativa, por medio de la cual los ajustes razonables y la adaptación de metas y rutas de aprendizaje sean herramientas esenciales para garantizar la participación y el acceso de los estudiantes a los bienes inmateriales de las culturas.

Conclusión

Al finalizar la producción de este documento es importante hacer un balance acerca de lo que se trabajó. Inicialmente, es clave tener en cuenta los elementos centrales de la propuesta: el primero, la necesidad de reconocer el saber del docente desde una perspectiva social y compleja, en lugar de una exclusivamente racional y cognitiva.

El segundo elemento es darle un lugar al aprendizaje como un proceso de adaptación permanente, a propósito de las trayectorias de vida de las personas, y en este sentido reconocer que, como trayectoria, difícilmente el aprendizaje puede ser homogeneizado; en este sentido es de vital importancia reconocer la diversidad y atenderla de forma integral.

El tercer elemento es la comprensión de la dimensión epistemológica, crítico-social, política, ideológica de la educación inclusiva y para la

diversidad, es decir, una militancia en busca de procesos educativos cada vez más justos y pertinentes, así también la trascendencia del currículo como centro materializador de este tipo de educación.

Y, finalmente, la didáctica como disciplina que se construye por parte de los docentes a diario, una disciplina necesariamente inclusiva y garantista de los derechos de todas las personas; así pues, a continuación se enumeran un conjunto de conclusiones que, de alguna forma, sintetizan este trabajo.

Acerca de los saberes

Los saberes docentes son plurales, dinámicos y socialmente construidos: la formación del docente no se limita a conocimientos académicos que se desarrollan en el marco de la educación superior, sino que también se consolidan a través de experiencias de vida, trayectorias personales y sociales, lo que construye redes en el entramado de su práctica pedagógica y su comprensión de la diversidad.

La reflexión profesional fundamenta la práctica docente: la capacidad de reflexionar en y sobre la acción permite que los docentes puedan adaptarse a las condiciones del contexto, modificar sus prácticas y responder a las necesidades de un alumnado diverso, priorizando el aprendizaje significativo.

Acerca de la atención educativa de la diversidad

La atención a la diversidad requiere un enfoque curricular flexible y participativo: el currículo debe ser entendido como un espacio de diálogo y negociación permanente que requiere de la participación de toda la comunidad educativa, en función de garantizar una educación equitativa, con justicia curricular que asegure el acceso, la participación y el éxito de todos los estudiantes.

La educación inclusiva es un proyecto político y social: no solo se trata de adaptar estrategias didácticas, sino de transformar las prácticas de todos los integrantes de las instituciones para dismantelar las estructuras de exclusión, promover la igualdad de oportunidades y avanzar hacia sociedades más justas y democráticas.

El concepto de diversidad es amplio e interseccional: la diversidad abarca dimensiones culturales, sociales, económicas, de género, discapacidad, entre otras, y su reconocimiento requiere análisis críticos que consideren las múltiples intersecciones que configuran las trayectorias vitales de las personas.

El sistema educativo actual presenta prácticas homogeneizadoras y violentas: la estructura basada en agrupamientos por edad, la repetencia y las prácticas pedagógicas reproductoras difunden desigualdades, excluyen y violentan a quienes no se ajustan a los modelos estándar, perpetuando formas de violencia estructural.

El compromiso con la justicia social y la equidad debe guiar las prácticas educativas: la lucha contra la desigualdad, la exclusión y la violencia estructural en las escuelas es fundamental para construir ambientes educativos más justos, respetuosos y dignos para todos los sujetos.

La educación para la diversidad es un proceso político, colectivo y transformador: requiere voluntades individuales, trabajo en equipo, alianzas comunitarias y políticas públicas que fomenten una cultura inclusiva, equitativa y participativa, enfrentando las lógicas neoliberales que tienden a homogeneizar y excluir.

La justicia curricular implica reconocer y valorar las diferencias: se necesita diseñar currículos que, desde una perspectiva de igualdad, respeten las particularidades y necesidades de cada estudiante para que pueda participar activamente y acceder a conocimientos relevantes, promoviendo una ciudadanía democrática.

El currículo debe orientarse a la inclusión y a la transformación social: la planificación curricular debe ser participativa, contextualizada y orientada a reducir desigualdades, debe promover valores democráticos, la convivencia pacífica y el reconocimiento de las diferencias.

El compromiso con la justicia social y la equidad debe guiar las prácticas educativas: la lucha contra la desigualdad, la exclusión y la violencia estructural en las escuelas debe redundar en la construcción paulatina de ambientes educativos más justos, respetuosos y dignos para todos los sujetos.

El diseño didáctico para la atención educativa de la diversidad

El diseño didáctico es clave para atender la diversidad: un proceso reflexivo y contextualizado que permite crear mediaciones didácticas adaptadas a las distintas capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. El docente debe desarrollar una práctica pedagógica reflexiva, ética y contextualizada; en este sentido, la formación del docente debe incluir elementos políticos, filosóficos y epistemológicos que le permitan promover prácticas inclusivas, democráticas y transformadoras, asumiendo su papel como agente de cambio social.

Las experiencias de aprendizaje deben ser variadas, secuenciadas y centradas en el estudiante: la innovación pedagógica, basada en enfoques por competencias y en la atención a la diversidad, favorece que todos los estudiantes puedan desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes en entornos inclusivos.

La comunicación efectiva y los sistemas de apoyo (como el DUA y ajustes razonables) son esenciales: la claridad, concreción y respeto en los procesos comunicativos, junto con la utilización de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, pueden garantizar la participación activa de todos los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (1996). Las Escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34. http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Barragán, D., y Torres, A. (2018). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. <https://egac.cl/wp-content/uploads/2023/07/La-sistematizacion-como-investigacion-interpretativa-critica..pdf>
- Barrio, J. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de educación*, 20(1), 13–31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>
- Becerril, M., García, P., Pérez, M., Quaranta, M., y Sadovsky, P. (2023). Acuerdos institucionales, trayectorias de aprendizaje y recorridos de enseñanza. Discusiones en un grupo de trabajo colaborativo entre maestros e investigadores en didáctica de la matemática. *Educación matemática*, 35(2), 145-169. Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación de la Educación Matemática A.C.; Universidad de Guadalajara: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/405/40576230007/40576230007.pdf>
- Bolaños, C., Vargas, A., y Velásquez, L. (1999). Hacia un diseño curricular alternativo en la Educación Superior. *Educación*, (23, Especial), 185-194. San José, Costa Rica. Recuperado de: https://www.academia.edu/61137237/Curriculum_Universitario_G%C3%A9nero_Sensitivo_e_Inclusivo
- Cajiao, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Cendales, L. (2004) La metodología de la sistematización, una construcción colectiva. *Revista Aportes*, (57), 91-114.

- Coincaud, C, y Díaz, G. (2012). Hacia una educación inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Revista RUEDES*, 2(3), 18-39. Recuperado de: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4340/coicaudydiazruedes3.pdf
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de educación*, (73) 77-96. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n73/0120-3916-rcde-73-00077>
- Delgado, K. (2019). La educación inclusiva en el nivel superior en los países de la región. Una cuestión de actitud. Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. I) a: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Madrid.
- de la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-16. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455010.pdf>
- Didriksson, A., y Márquez, C. (2023). *Revertir la desigualdad: el reto de la transformación educativa con inclusión y equidad*. Cuadernos de Universidades. México: UDUALC.
- Duk, C., y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>.
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N., y Sánchez, N. (2012). La atención a la diversidad: La educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4617037.pdf>
- Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Enright, P., Mantegazza, S., Pereyra, B, y Serra, C. (2018). *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Miradas%20hacia%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva_interactivo_0.pdf
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital Umbral*, (66). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/235860656.pdf>

- Florido, H. (2019). Educación para la diversidad y el reconocimiento de las capacidades y dotación de oportunidades en la escuela: una necesidad fundante de la educación para todos. *Re-Vista*, 26(especial), 985-1012. <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/52060/27652>
- Gimeno, J. (2007). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. S.L. Madrid.
- Herrera, J. (2019). *Qué es la sistematización de experiencias*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=8oyupzlh6nA&ab_channel=CarlosEduardoROMANMALDONADO
- Jara, O. (2018). *Sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano–Cinde.
- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83. <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>
- Jurado, B., y Calderón, I. (2024). Vulneraciones del derecho a la educación que ocurren a diario en nuestras escuelas. Y no pasa nada. *Revista AOSMA*, (33), 118-127. Recuperado de: <https://www.ignaciocalderon.uma.es/projects/vulneraciones/>
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: implicaciones para la cultura y la educación. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), 107-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41060107>
- Lombana, K. (2024). *Estrategias de trabajo para la educación inclusiva*. Manuscrito inédito.
- Mejía, M. (2012). *La sistematización: una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. Ministerio de Educación de Bolivia. La Paz. Recuperado de: <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/encuentro/SISTEMATIZACION.pdf>
- Mestre, U., Fuentes, H., y Álvarez, I. (2004). Didáctica como ciencia: una necesidad de la educación superior en nuestros tiempos. *Revista Praxis Educativa*, (8), 18-23. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153126089003.pdf>
- Munévar, D. (2008). Articulaciones educativas para la inclusión de la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 36-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248003>

- Ocampo, A. (2023) Claves teórico-metodológicas para entender la investigación en educación inclusiva. *Revista Inclusión y Desarrollo*, (11). Recuperado de: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/3692/3563?sfnsn=scwspmo>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>
- Rocha, R., Souza, M., y Siqueira, M. (2019). *Educação Inclusiva: Compreensões de Docentes e Discentes de um Curso de Biologia*. Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. I) a: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) Madrid
- Ruiz, P. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Revista Temas para la Educación*. Federación de Enseñanza de Andalucía. <https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7241.pdf>
- Rusler, V., y Schwamberger, C. (2018). Maestros indagando a diez años de la convención. Red Universitaria de Educación Especial. Políticas de inclusión y formación docente en Argentina. *Revista RUEDES*, 8. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/177509>
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda la sociedad. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Nercea. S.A. De Ediciones: Madrid. Recuperado de: <https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación Recuperado de: <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, (13), 5-16.
- Torres, J. (2021). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata: Madrid.

- Trillo, F., y Sanjurjo, L. (2012). *Didáctica para profesores de a pie*. Homo Sapiens Ediciones: Rosario.
- Uzcátegui, K., Cabrera, B., y Lami, P. (2012). La educación inclusiva: una vía para la integración. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 139-150. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67923973009>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.



Sobre el autor

Óscar Iván Lombana Martínez es Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, y magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional .

Con más de 10 años de experiencia en formación docente, en el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de programas de formación para adultos de forma virtual y presencial, con habilidades para el acompañamiento en campo para la evaluación y el mejoramiento de las áreas de gestión escolar; innovación, asesoría y ejecución de proyectos pedagógicos y comunitarios; y en la aplicación y formación en modelos educativos flexibles.

Actualmente es docente de básica primaria y docente universitario. Ha integrado el cuerpo docente de distintas instituciones de educación superior en áreas relacionadas con las ciencias sociales y la educación en diferentes contextos, en la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad EAN y actualmente en el Politécnico Grancolombiano.

Un primer elemento clave de este libro tiene ver con el reconocimiento del currículo ataviado de elementos clave para hacer educación para la diversidad, en el cual los docentes pueden hacer resistencia frente a aquello que la tradición ha indicado y tener la posibilidad de hacer uso de esas antinomias que se advierten en la política pública en educación, y usarlas como oportunidad de transformación en las prácticas y cultura escolar en los ámbitos institucional, local o regional. Esto permite reconocer que la labor docente está definida por su conocimiento profesional, en una triada de relación de su saber específico, su saber pedagógico y didáctico y su saber cotidiano y social propio de su historicidad. Lo anterior indica que sus saberes se incorporan no solamente a través de lo que ha tenido en sus procesos de formación continua, básica o posgradual, sino que los saberes de alguna manera se revelan en las apuestas políticas, ideológicas y de resistencia, en las reflexiones críticas que hace sobre su propia práctica y que finalmente redundan en la incorporación de un saber profesional en el oficio del docente.

El libro, en esencia, permite reconocer que el currículo está en el centro de acción de la educación para la diversidad y que los saberes del docente no solo les colocan en el lugar de reconocimiento como profesionales de la educación, sino como constructores de nuevos saberes para la educación a través de la reflexión y sistematización de sus propias prácticas. La importancia de este libro del profesor Lombana es que ha sido escrito orientado al reconocimiento del saber y la práctica como teoría de la educación en y para la diversidad. Los profesores son productores de saberes, productores de conocimiento, productores de prácticas que, por medio de la reflexión, pueden llegar a nuevas apuestas metodológicas, epistemológicas y filosóficas de la educación. Sin duda, su lectura reflexiva y crítica puede contribuir a que ustedes, como lectores, reconozcan el lugar que ocupan en la constitución de comunidades de aprendizaje, que garantizan la circulación del derecho a la educación y promueven la dignificación de lo humano como proyecto político de la escuela.