

José Eduardo Sánchez Reyes
y Marlenny Guevara Guerrero
Editores académicos

Educación e inclusión

Perspectivas desde la
psicología educativa



José Eduardo Sánchez Reyes
y Marlenny Guevara Guerrero
Editores académicos

Educación e inclusión

Perspectivas desde la
psicología educativa

Educación e inclusión. Perspectivas desde la psicología educativa

© José Eduardo Sánchez Reyes y Marlenny Guevara Guerrero (editores académicos), y varios autores.

Cali. Universidad Icesi, Universidad del Valle y ASCOFAPSI, 2022.

pp. 230; 17 x 21,5 cm

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-628-7538-98-6 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.10.2022>

Palabras Clave: 1. Educación | 2. Inclusión | 3. Psicología | 4. Psicología educativa

Clasificación Dewey 370.15-ddc 21

Coeditores:

© Asociación Colombiana de Facultades de Psicología - ASCOFAPSI

© Universidad del Valle

Centro de Investigaciones en Psicología Cognición y Cultura

© Universidad Icesi

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Primera edición / Noviembre de 2022

Rector

Esteban Piedrahita Uribe

Director Académico

José Hernando Bahamón Lozano

Coordinador Editorial

Adolfo A. Abadia

Editorial Universidad Icesi

Calle 18 No. 122-135 (Pance), Cali – Colombia

Teléfono: +57 (2) 555 2334

E-mail: editorial@icesi.edu.co

<http://www.icesi.edu.co/editorial>

Diseño de Portada y Diagramación: Editorial EUI.

Revisión de Estilo: Sandra Marcela Cubillos Gomez.

Publicado en Colombia – *Published in Colombia*

La publicación de este libro se aprobó luego de superar un proceso de evaluación doble ciego por dos pares expertos.

Las instituciones coeditoras no se hacen responsables de la ideas expuestas bajo su nombre, las ideas publicadas, los modelos teóricos expuestos o los nombres aludidos por los autores. El contenido publicado es responsabilidad exclusiva de los autores, no refleja la opinión de las directivas, el pensamiento institucional de los coeditores, ni genera responsabilidad frente a terceros en caso de omisiones o errores.

El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite el título, el autor y la fuente institucional.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN. HACIA UNA PSICOLOGÍA EDUCATIVA VINCULADA A LA DIFERENCIA Y LA DIVERSIDAD <i>José Eduardo Sánchez Reyes y Marlenny Guevara Guerrero</i>	05
OTRA PSICOLOGÍA EDUCATIVA PARA LA PRIMERA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN INICIAL <i>Óscar Ordoñez Morales</i>	11
CALIDAD DEL CUIDADO EN EL AULA DE PREESCOLAR: UN CAMPO POR EXPLORAR EN LA CIUDAD DE IBAGUÉ <i>Adriana Olaya-Torres, Claudia Alejandra Duque Romero, Claudia Patricia Duque Aristizábal, Jenny Amanda Ortiz y Viviana Alexandra López López</i>	41
RECONFIGURACIONES EDUCATIVAS EN PREESCOLAR Y PRIMARIA DURANTE LA EDUCACIÓN REMOTA: UNA PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE EL VÍNCULO EDUCATIVO <i>Jackeline Cantor Jiménez, José Eduardo Sánchez Reyes, María del Carmen Buriticá Paredes, Juan Carlos López García y Yamileth Bolaños Martínez</i>	67
UNA MIRADA INTEGRADORA DE LA ESCUELA: LOS SISTEMAS NUCLEARES Y LA DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL <i>Jonnathan Harvey Narváez y Lina María Obando</i>	91
ÍNDICE DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: APORTES DE LA EXPERIENCIA <i>Claudia L. Esperanza Charry Poveda y Melba X. Figueroa Ángel</i>	115
DIVERSIDAD DE GÉNERO EN UN MODELO INCLUSIVO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS: REFLEXIONES TEÓRICAS <i>Olga Lucia Obando Salazar</i>	137

INCLUSIÓN Y ACCIÓN SOCIAL DESDE LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	167
<i>Jenny A. Ortiz Muñoz, Claudia A. Duque Romero y Nair Toscano Cely</i>	
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS CON MUCOPOLISACARIDOSIS TIPO IV-A: UN APORTE A LA CULTURA ESCOLAR INCLUYENTE	195
<i>Marcela Campos-Sánchez, Alba P. Pedraza-Cardozo y Nolly N. Castañeda-Ibáñez</i>	
SOBRE LOS AUTORES	223
<i>Sobre los autores</i>	

PRESENTACIÓN.

HACIA UNA PSICOLOGÍA EDUCATIVA VINCULADA A LA DIFERENCIA Y LA DIVERSIDAD

José Eduardo Sánchez Reyes y Marlenny Guevara Guerrero

El presente libro surge bajo la coordinación de la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI), y los programas editoriales de la Universidad del Valle y la Universidad Icesi. Los capítulos aquí presentados hacen parte de la producción académica de diversos investigadores en el campo de la psicología educativa, la mayoría de ellos vinculados al Nodo de Investigadores en Psicología Educativa de (ASCOFAPSI) y cuyo foco de interés se centra en el análisis de la inclusión educativa desde diversas perspectivas.

Entre las temáticas abordadas se encuentran la psicología educativa y su relación con la primera infancia y la educación inicial; la calidad del cuidado, las adaptaciones de prácticas educativas que surgieron durante el contexto de covid-19, explorando aspectos tales como: la privación sociocultural, la diversidad de género, el índice de inclusión educativa, el lugar de la inclusión educativa en la formación en psicología de la educación, así como también en el análisis de casos concretos en los que se busca materializar el derecho a la educación de niños que padecen una enfermedad crónica.

Buena parte de los capítulos del presente libro fueron desarrollados durante la pandemia por Covid-19, la cual provocó importantes modificaciones en la cotidianidad de millones de personas a nivel global desde principios del 2020, e incluso durante gran parte del 2021. El aislamiento social que tuvo lugar en Colombia y América Latina al inicio de la pandemia por Covid-19, impactó en el sector educativo al requerir la implementación de la educación remota. La crisis global, puso de manifiesto las contradicciones del sistema educativo, particularmente en sectores de alta complejidad y de exclusión social en donde las brechas tecnológicas, habitacional, y lingüísticas se incrementaron, poniendo en riesgo la conexión de las comunidades con la escuela en el corto y largo plazo (Iglesias, González-Patiño, Lalueza, y Esteban-Guitart, 2020).

Este libro presenta estudios y reflexiones actuales en el campo de la psicología educativa llevados a cabo en el panorama de la investigación a nivel nacional, que exploran la educación inclusiva desde diversos enfoques conceptuales y metodológicos. A este respecto, es importante señalar que los logros en materia de inclusión en el contexto colombiano han estado relacionados con la admisión en las aulas de estudiantes con capacidades diversas. Sin embargo, para algunos maestros esta apertura significa una dificultad en su labor debido a que señalan ausencia de recursos didácticos, falta de capacitaciones para trabajar con estudiantes con diversos tipos de discapacidades o problemáticas socio-familiares complejas, entre otros factores. La inclusión en el aula, si bien es un primer paso, no siempre está asociada con una transformación pedagógica o didáctica que permita una verdadera acogida en las aulas de la diversidad social, cognitiva, cultural y funcional.

Podemos afirmar que la inclusión y la calidad educativa son los principales retos de la educación actual a nivel global. Es por ello que el presente libro busca aportar a esta meta tan significativa. Es así como la apuesta por la construcción de un proyecto de educación inclusiva ha transitado un largo camino, lleno de tensiones y desafíos políticos y pedagógicos. Sin embargo, parte del proceso necesario para instaurar un nuevo paradigma sobre la diferencia en las escuelas, que trascienda las miradas e intervenciones clásicas segregadoras, y propenda por espacios escolares de acogida y de reconocimiento de aprendices diversos (Cantor, 2018). A modo general se puede considerar que:

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que ésta sea de calidad y que asegure el desarrollo y aprendizaje de todos. Esto debe realizarse a través de una educación relevante y pertinente para personas de diferentes contextos y culturas, con diferentes capacidades e intereses. Para lograr este objetivo, la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas” (OREALC/UNESCO, 2007, citado en OEI 2021, p.20).

Siguiendo esta definición de educación inclusiva, es posible indicar que el contexto de pandemia ha puesto de manifiesto su carencia, así como las grandes brechas educativas. A este respecto, Iglesias (et al, 2020) ha señalado la necesidad de proponer una educación inclusiva y abierta a la diversidad, la cual ha dejado de ser solo una intención para volverse una necesidad ante un evento global que ha expuesto con especial crueldad las graves falencias de los sistemas educativos y sociales (Iglesias et al., 2020). El reto consiste entonces en repensar, debatir, proponer y accionar,

desde otras ópticas, los problemas ya existentes y aquellos emergentes en el escenario educativo. A modo de contribución, los ocho capítulos de la presente edición articulan reflexiones y propuestas inéditas que críticamente ilustran nuevos horizontes para abordar la educación y la inclusión desde una perspectiva psicológica que atiende no solo las necesidades del contexto y el rol de los psicólogos educativos, sino también la reflexión sobre temas como la formación universitaria, los nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje remotos, la construcción de vínculos educativos, las identidades de género diversas y la consideración de rutas diferentes de desarrollo que a su vez requieren especial atención en la vida escolar. A continuación, presentamos un breve esbozo de los capítulos aquí reunidos.

En el primer capítulo, titulado *“Otra Psicología educativa para la primera infancia y la educación inicial”*, el autor Oscar Ordoñez, a través de una revisión teórica minuciosa y crítica, nos muestra que la psicología educativa canónica presenta vacíos importantes sobre la primera infancia y la educación inicial. Este autor señala que una de las limitaciones del ejercicio de la psicología educativa radica en estar centrado en procesos escolares, por lo cual se tiende a ofrecer una mirada restringida hacia la primera infancia. Esto se debe a que la primera infancia es concebida desde una perspectiva de procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en hitos y competencias a desarrollar. Frente a este panorama y, apoyándose en las críticas de otros autores, Ordoñez argumenta la necesidad de “otra Psicología educativa”, que emerja desde la teoría y la formación Universitaria, alejándose así de la concepción lineal del desarrollo y de la estandarización de procesos psicológicos, para reconocer en su lugar la potencialidad de la primera infancia y sus diversas rutas y formas de manifestarse.

En el capítulo dos, titulado *“Calidad del cuidado en el aula preescolar: un campo por explorar en la ciudad de Ibagué”* las autoras Adriana Olaya Torres, Claudia Alejandra Duque Romero, Claudia Patricia Duque, Jenny Amanda Ortiz y Viviana López López, aportan hallazgos relevantes frente a los vacíos en la investigación sobre calidad del cuidado en la educación formal colombiana en la primera infancia. A partir de un estudio llevado a cabo en Ibagué, se indaga la importancia de estos cuidados como vía para potencializar el desarrollo infantil. Los resultados del estudio apuntan a una baja calidad en el cuidado ofrecido a niños en etapa preescolar, lo que hace imprescindible el fortalecimiento de planes y programas de formación de docentes que impacten positivamente en el funcionamiento de las aulas preescolares y el desarrollo de niños y niñas.

En el tercer capítulo, titulado *“Reconfiguraciones educativas en preescolar y primaria durante la educación remota. Una perspectiva docente sobre el vínculo educativo”*, los autores Jackeline Cantor, José Eduardo Sánchez, María del Carmen Buriticá, Juan

Carlos López y Yamileth Bolaños, exploran la experiencia de cinco educadoras de Cali, quienes en el contexto de pandemia por Covid-19, se vieron en la tarea de reorganizar su rol como docentes y sus artefactos pedagógicos. Los hallazgos de este estudio revelan la importancia del uso de la tecnología y la transformación de los significados que sobre ella tienen las maestras. Igualmente muestran la tecnología como un medio que permite el encuentro o “cruce” de la familia, con la escuela, y los niños. A su vez, los resultados indicaron nuevos posicionamientos de parte de las docentes en torno a sus prácticas pedagógicas y a su rol como aprendices de la tecnología.

En el cuarto capítulo, titulado *“Una mirada integradora de la escuela: los sistemas nucleares y la privación sociocultural”*, los autores Jonnathan Harvey Narváez y Lina María Obando, exploran la estimulación y apoyo que reciben o no de parte de la familia, la escuela y la comunidad, adolescentes pertenecientes a escuelas públicas de Pasto. Los autores destacan que el proceso educativo de los jóvenes se ve impactado por la calidad de los vínculos, el aislamiento social y la falta de estimulación. Los resultados del estudio evidencian que el contexto familiar y comunitario de los jóvenes no funciona como red de apoyo que favorezca su proceso cognitivo y su desarrollo emocional. Por el contrario, tanto los jóvenes como el escenario escolar, están permeados de relaciones verticales y autoritarias. Por consiguiente, se propone la necesidad de propiciar una escuela con una postura dialógica que permita integrar la realidad comunitaria y familiar de sus estudiantes.

En el quinto capítulo, denominado *“Índice de inclusión educativa: aportes desde la experiencia”*, las autoras Claudia Ligia Esperanza Charry Poveda y Melba Ximena Figueroa Ángel, proponen que el índice de inclusión, más allá de su valor evaluativo para las instituciones, tiene el potencial de ser un instrumento que posibilita el diálogo y la movilización de significados en el entorno escolar. A partir de una revisión de la literatura y de la legislación colombiana sobre inclusión educativa, las autoras concluyen que hay una predominancia de paradigmas centrados en la discapacidad y en las barreras del aprendizaje. Se destaca entonces la necesidad de favorecer el reconocimiento de la diferencia y la construcción conjunta de estrategias de acogida para los miembros de la comunidad a través de la generación y movilización de grupos de diálogo en el entorno educativo y comunitario.

En el sexto capítulo, titulado *“Diversidad de género en un modelo inclusivo de Instituciones Educativas: reflexiones teóricas”*, la autora Olga Lucía Obando hace énfasis en la importancia de las garantías para el respeto y el reconocimiento de la diversidad de género, siendo una condición transversal que impacta el devenir de la vida, tanto de sujetos colectivos como individuales. A nivel teórico, este texto

señala la importancia de entender la diversidad y la subjetividad de género como un proceso discursivo que involucra relaciones, sujetos, y el intercambio de significados. Desde esta perspectiva, la autora propone el desarrollo de una educación inclusiva con un enfoque de diversidad de género, que permita indagar y escuchar las acciones implementadas y experiencias vivenciadas por los sujetos, con el objetivo de cerrar brechas que repercuten en la exclusión escolar.

Posteriormente, en el séptimo capítulo, titulado *“Inclusión y acción social desde la formación en Psicología de la educación”*. Las autoras Jenny Amanda Ortiz Muñoz, Claudia Alejandra Duque Romero, y Nair Toscano Cely, sistematizan la experiencia de un seminario de inclusión y acción social llevado a cabo en Bogotá, el cual involucró la presencia de estudiantes y profesionales vinculados desde la práctica profesional a procesos de inclusión. Las autoras evidencian cómo, a partir de procesos de construcción narrativa y escucha de los participantes y de población con discapacidad, fue posible reconocer la diversidad como “una ventana al mundo del otro que se hizo visible”. Los resultados de la experiencia dejan entrever reflexiones y acciones pedagógicas de los participantes con impacto en la comunidad, y la importancia de favorecer la diversidad y la inclusión desde la formación profesional en Psicología.

Por último, en el octavo capítulo, titulado *“El derecho a la educación de los niños con Mucopolisacaridosis tipo IV-A: un aporte a la cultura escolar incluyente”*, las autoras, Marcela Campos-Sánchez, Alba Paola Pedraza-Cardozo y Nolly Nataly Castañeda-Ibáñez, llevan a cabo un análisis de las culturas escolares de dos instituciones de Bogotá, proporcionando reflexiones y aportes para una cultura escolar incluyente de niños con un diagnóstico de enfermedad huérfana. Los resultados señalan un desconocimiento importante de las instituciones educativas sobre las enfermedades raras o huérfanas, que se constituyen en una barrera a la inclusión educativa. A esto se suma que las concepciones sobre inclusión y discapacidad de directivos y docentes evidencian la necesidad de políticas consistentes y permanentes, que garanticen procesos de formación en materia de educación inclusiva. En consecuencia, el reto está puesto en los procesos de formación del profesorado, de la actualización pedagógica que permita establecer herramientas y recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de población diversa.

A modo de balance, el conjunto de capítulos compilados en este libro, enmarcan parte del escenario de nuestra educación nacional e introducen al lector a perspectivas plurales, reflexivas y críticas acerca de la inclusión educativa, además de promover desde sus experiencias aportes valiosos para generar nuevos posicionamientos teóricos y prácticos en el campo de la Psicología educativa. Finalmente consideramos que este libro refleja algunas de las tensiones y desafíos de los procesos educativos y la necesidad

de consolidar políticas de inclusión que promuevan el reconocimiento de la diversidad, especialmente a través de la formación docente y administrativa como proceso permanente que ayude a transformar los imaginarios que equiparan a la diversidad con la dificultad o con la enfermedad.

Referencias

- Cantor, J. (2018). Las prácticas inclusivas y la implementación de la tertulia literaria como estrategia pedagógica: tensiones. En: Bravo, O. A. (ed.). *Una década del programa de Psicología en la Universidad Icesi: Trayectorias y enfoques plurales*. Editorial Universidad Icesi.
- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., & Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- OEI (2021). *Escuelas inclusivas: Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audiovisuales*. Disponible en: <https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/colaboracion-y-participacion-en-el-proceso-hacia-una-educacion-mas-inclusiva-guia-para-la-formacion-a-traves-de-recursos-audiovisuales>
- OREALC/UNESCO, (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130502>

OTRA PSICOLOGÍA EDUCATIVA PARA LA PRIMERA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN INICIAL

Óscar Ordoñez Morales

¿Qué es la psicología educativa? Esta pregunta apunta a la especificidad de la disciplina. Para David Berliner –uno de sus especialistas más prominentes– la respuesta en lo esencial no está en las perspectivas teóricas ni las metodologías, sino en “un conjunto de temas fundamentales relacionados acerca de la enseñanza y el aprendizaje humanos con un énfasis particular en el estudio empírico de esos fenómenos” (Berliner, 2006, p. 5). Para él, los temas y problemas centrales son compartidos en particular con la filosofía y la educación, y pertenecen a la larga historia intelectual de la cultura occidental. Otros investigadores en psicología educativa coinciden en destacar principalmente las relaciones entre cognición e instrucción respecto de la adquisición de conocimientos académicos en dominios específicos concernientes al currículo escolar, aunque también en aproximaciones más generales sobre cómo aprenden las personas (Ambrose et al., 2017; Mayer, 2001; National Research Council, 2000).

Temas tradicionales en psicología educativa

¿Cuáles son esos temas fundamentales que Berliner identificó? Un buen punto de partida para saberlo es el *Handbook of Educational Psychology*, patrocinado por la Décimo Quinta División de la American Psychological Association. Se trata de un amplio compendio del estado del arte del conocimiento en psicología educativa y una de las fuentes de referencia primaria para los académicos y practicantes de la disciplina. Las tres ediciones que lleva hasta el momento se publicaron en las últimas tres décadas, con

diez años de diferencia entre una y otra: Berliner y Calfee (1996), Alexander y Winne (2006), y Corno y Anderman (2016). En esas ediciones, el *Handbook* se organizó en torno a los cinco temas y subtemas más comunes identificados en la Tabla 1.

Si consideramos que esa multiplicidad de temas y subtemas implican también una diversidad de bases epistemológicas, aproximaciones teóricas y metodológicas, entonces una conclusión razonable –planteada por varios especialistas– es que los alcances de la psicología educativa como disciplina son tan ricos, diversos y eclécticos, que sólo se podría lograr un conocimiento experto en unas pocas áreas (Calfee y Berliner, 1996; Good y Levin, 2001). Y ni hablar de la dificultad que supone ofrecer una definición simple y apretada que dé cuenta de toda esa pluralidad disciplinar (Birch et al., 2015).

Como es de suponer, esa *diversidad* anticipa múltiples conexiones, puntos intermedios y cruces entre ellos. Un número tan amplio de variables implica que la cognición y el aprendizaje –los hilos transversales que unen orgánicamente esos temas fundamentales– tienen que ser necesariamente multidimensionales y multicausales. Esto supone que la psicología educativa debería concebir su objeto necesariamente en el marco de la complejidad. También hace necesario que trascienda los marcos tradicionales de la disciplina a partir de los que se han abordado esos temas y problemas, y que usualmente han estado comprometidos con miradas individualistas que tienden a concebir el aprendizaje y el desarrollo en términos de disposiciones exclusivamente psicológicas.

De hecho, la pluralidad de causas y factores –así como las variadas metodologías utilizadas para entender el aprendizaje escolar y sus complejidades– han surgido como consecuencia del interés de los psicólogos cognitivos y educativos por hacer investigación en contextos realistas (Box-Steffensmeier et al., 2022; Pintrich, 2000); por su preocupación en ampliar la validez externa de sus explicaciones de modo que puedan plantear teorías del aprendizaje más plausibles psicológica y socialmente (Walker y Debus, 2002). Si bien una mayor variedad de factores que afectan el aprendizaje complica cualquier intervención educativa y dificulta la construcción de modelos en psicología educativa, es cierto también que los hace más complejos y pertinentes para responder a los desafíos de la sociedad.

Tabla 1

Resumen general de temas y subtemas en psicología educativa

Fundamentos disciplinares	Cognición y Motivación	Desarrollo y diferencias individuales	Currículo escolar	Enseñanza e instrucción
<p>- Diseño de pruebas e instrumentos de medición del aprendizaje.</p> <p>- Evaluación del desempeño escolar.</p> <p>- Tecnologías de la evaluación.</p> <p>- Evaluación de programas.</p> <p>- Diseño de análisis de datos educativos.</p>	<p>Aprendizaje, transferencia de aprendizaje, y varios factores asociados:</p> <p>(a) Procesos cognitivos: razonamiento, comprensión, pensamiento, solución de problemas, toma de decisiones, clasificación, estructuras de conocimiento /memoria, meta-cognición y procesos de auto-regulación.</p> <p>(b) Conocimiento social, interacción entre pares, habilidades colaborativas y de trabajo grupal.</p> <p>(c) Conocimiento: conceptos, creencias e ideas previas, objetivos, valores.</p> <p>(d) Motivación.</p> <p>El tema de cognición y la motivación incluye relaciones entre a, b, c y d (e. g., entre cognición y aprendizaje; instrucción y motivación; conocimiento previo y transferencia de aprendizaje).</p>	<p>Edad de desarrollo, progresión de la escolaridad, diferencias en el uso de las funciones cognitivas, curiosidad, inteligencia, afecto, emociones, personalidad, género, excepcionalidad, manejo del tiempo libre.</p> <p>También incluye variables y características socio-demográficas que la investigación educativa ha relacionado con el aprendizaje y el logro académico: procedencia étnica y cultural, estatus socio-económico, nivel educativo de los padres y sus valores y expectativas.</p>	<p>- Contenidos educativos de dominio académico: lectura, escritura, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, idiomas y bilingüismo, conocimiento informal.</p> <p>- Estructura curricular.</p> <p>También incluye políticas y regulaciones educativas, contexto social y cultural, relaciones entre escuela y entorno.</p>	<p>- Diseño instruccional: características, organización y estructura de la instrucción y los escenarios de aprendizaje.</p> <p>- Actividades de aprendizaje: estructura, contenido y formato de las tareas, relevancia del contenido, familiaridad del estudiante con el contenido.</p> <p>- Enseñanza: métodos, estrategias y destrezas de enseñanza, prácticas pedagógicas, trabajo en grupo, uso de tecnologías, entrenamiento en estrategias, actividades extracurriculares.</p> <p>- Medios de transmisión de conocimientos, material didáctico, recursos e infraestructura escolar, aspectos genéticos del entorno de enseñanza y el contexto del aula, tamaño de la clase, duración de la jornada escolar, nivel de involucramiento de los padres.</p> <p>- Formación profesional del docente, entrenamiento y formación continua, evaluación del desempeño del docente, tiempo efectivo dedicado a actividades de aprendizaje, conocimientos, creencias y experiencia previos.</p> <p>- Modalidades de evaluación del aprendizaje.</p>

Nota: Tabla elaborada a partir de distintas ediciones del *Handbook of Educational Psychology*.

Educación inicial en la psicología educativa tradicional: la concepción dominante

¿Cuál ha sido el marco tradicional que *esa* psicología educativa ha usado para abordar la educación de niños y niñas menores de cinco años? ¿Qué se espera que hagan los psicólogos(as) educativos en el contexto de la educación inicial y la primera infancia si fundamentan sus prácticas en los temas convencionales y la concepción dominante? Una respuesta a esas preguntas se desprende directamente de aquellos capítulos centrados específicamente en la educación inicial incluidos en las sucesivas ediciones del *Handbook of Educational Psychology*.

El panorama temático presentado en la Tabla 1, se refiere a lo que podemos llamar una psicología educativa convencional, cuyo énfasis está centrado en un cubrimiento a fondo de dominios académicos y escolares tradicionales. Dado ese énfasis, varias áreas relevantes en las que los psicólogos educativos han tenido una influencia importante no hacen presencia regularmente en ese cubrimiento temático. Por ejemplo, en su revisión sobre las perspectivas de actualidad en psicología educativa, Reynolds y Miller (2003) notaron que antes del volumen que ellos editaron ningún manual de psicología había incluido un capítulo sobre educación inicial o sobre desarrollo cognitivo en la primera infancia. Ni se había ocupado debidamente de esos asuntos a pesar del vigoroso crecimiento de la investigación en esas áreas durante las dos décadas inmediatamente anteriores.

Esa ausencia concuerda con la tradición, si notamos que la psicología educativa ha tendido a concentrarse principalmente en el aprendizaje y la enseñanza escolares, de modo que cualquier tema o área cubierta por los expertos pasa por ese cedazo en el tratamiento de los problemas. Pareciera además que se considerara que la primera infancia y la educación inicial fueran áreas exclusivas de otras psicologías, como por ejemplo la psicología del desarrollo, la psicología cognitiva, o incluso la psicología clínica. En efecto, si revisamos en detalle las tablas de contenido de los tres volúmenes del *Handbook* publicados hasta 2016 es evidente que, en tanto contenidos o áreas, ni la primera infancia ni la educación inicial han sido temas centrales en el marco más convencional y tradicional de nuestra disciplina. Y cuando han sido incluidas lo han sido sólo en función de la escuela y de los procesos de escolarización.

Un caso ilustrativo de lo anterior está muy bien representado en el único capítulo de la primera edición del *Handbook* (Berliner y Calfee, 1996) dedicado a los niños menores de cinco años. Paris y Cunningham (1996) lo titularon ‘*Children becoming students*’. Un título evocador, sin duda, pues desde la perspectiva de sus autores, la

primera infancia y la educación inicial se refieren a procesos educativos a través de los cuales los niños pequeños *se convierten progresivamente en estudiantes*. Los conciben en cierto sentido como “clientes” potenciales de la escuela, en virtud de una educación inicial entendida fundamentalmente como proceso de aprestamiento escolar. Al inicio del capítulo, ellos afirman que “un tema central a lo largo de la infancia [de un niño] es ‘volverse’ o ‘convertirse’ en –i.e., volverse menos infantil, menos dependiente, y menos ingenuo mientras simultáneamente se vuelve más diestro, más conocedor, más cooperativo” (p. 117).

Es difícil no concluir que esta mirada de la psicología educativa hacia la primera infancia supone representarse los niños pequeños dentro de límites muy estrechos. Para empezar, no se los ve como sujetos en desarrollo en sí mismos, sino sólo en función de un estado no alcanzado aún: como sujetos escolarizados y adaptados a la cultura escolar. En esta concepción de la infancia temprana –tal como es planteada en una de las principales fuentes de referencia de la disciplina– prevalece una mirada en la que los primeros años de vida no se valoran por su presente sino como proyecciones de una vida escolar por venir. Incluso, esa mirada sobre los primeros años adopta las características de una posición epistemológica sostenida y recurrente a lo largo de la historia de la disciplina. En efecto, para conocer los grupos de edad incluidos en los estudios publicados en el área, Paris y Cunningham (1996) analizaron todos los artículos publicados en el *Journal of Educational Psychology* en 1910, 1930, 1950, 1970, 1990. Identificaron sólo tres artículos (dos en 1970 y uno en 1990) que se referían a niños menores de cinco años.

En las ediciones posteriores del *Handbook* no hubo un cambio sustantivo en ese enfoque. La segunda edición (Alexander y Winne, 2006) incluyó un único capítulo, ‘*Academic pathways from preschool through elementary school*’ (Paris et al., 2006), que tomó como punto de partida el capítulo que Paris y Cunningham (1996) publicaron diez años atrás. En el de 2006 se identificaron distintas rutas que los niños pequeños siguen hasta convertirse en estudiantes de la escuela formal. Paris y sus colegas no hablaron de primera infancia ni de educación inicial sino de ‘preescolar’, un término que acentúa con más fuerza el carácter escolarizante del abordaje tradicional de la psicología educativa respecto de los niños pequeños.

Adicionalmente, argumentaron que las trayectorias trazadas por los niños hasta convertirse en estudiantes consisten en la aparición y posterior desarrollo de una *identidad escolar*. En sus propias palabras: “la emergencia de la identidad de los niños como estudiantes”, o “la emergencia de las vidas de los niños como estudiantes en mundos académicos” (Paris et al., 2006, p. 61). Es evidente la persistencia de una conceptuali-

zación de la educación inicial vista desde el prisma de la escolaridad formal. Los autores ni siquiera usaron el término ‘primera infancia’ y se enfocaron principalmente en la alfabetización en lectura y escritura. Desde su perspectiva, pareciera que el desarrollo de capacidades de pensamiento matemático y científico son valiosas únicamente porque preparan para aprendizajes académicos posteriores. Aunque en sí misma esa conceptualización no es necesariamente un problema, sí lo es el marcado énfasis en el aprestamiento. En consecuencia, se pasa por alto asuntos relativos al desarrollo de los niños que no necesariamente se reducen a ese marco ni a esa disposición.

La más reciente edición del *Handbook* (Corno & Anderman, 2016) no incluyó capítulos específicos sobre primera infancia o educación inicial. Sin embargo, hay que anotar que las trataron como temas transversales. En varios capítulos de esta edición se examinaron aspectos relativos al desarrollo temprano y a las capacidades cognitivas e intelectuales en los primeros años, que preparan a los niños para afrontar las demandas escolares en relación con la adquisición de conocimientos académicos y el desarrollo de una experticia de dominio en áreas escolares tradicionales. En general, el conjunto de capítulos en esa versión resaltó la importancia de valorar la experiencia de aprendizaje informal en la primera infancia como línea de base decisiva en los años escolares por venir. No obstante, aunque se puede considerar un cambio en el tono respecto de la primera infancia y el desarrollo de conocimiento no escolar, hay que decir que persistió el énfasis en el aprestamiento. Al igual que en las ediciones previas, también concibieron la intervención en primera infancia exclusivamente a partir de esa idea.

En términos generales, esa es también la aproximación adoptada por otros especialistas en el área, especialmente en el *Handbook of Psychology*, otra publicación de referencia para la disciplina. Por ejemplo, aunque la educación inicial es considerada un área en la que los psicólogos educativos han ejercido una influencia importante en las últimas tres décadas, la perspectiva de Reynolds y Miller (2003, ver volumen 7) es la convencional. Ellos señalan que la educación inicial consiste principalmente en el aprendizaje (pre-) escolar, con un énfasis en el conocimiento y el aprendizaje académicos, a pesar de destacar el juego, la música, el arte, el conocimiento cuantitativo y la lectura en el desarrollo y el aprendizaje tempranos. Goelman y colaboradores (2003), la consideraron de manera similar, como un escenario curricularizado, a pesar de ser uno de los poquísimos capítulos en un manual de psicología educativa que aborda explícitamente el tema de la educación inicial.

Según lo señalado hasta aquí, ¿cuál ha sido entonces la presencia de la educación inicial y la primera infancia en la psicología educativa? Si consideramos las tres ediciones del *Handbook of Educational Psychology* (1996, 2006, 2016), se desprende que

a pesar de su importancia estos han sido campos eludidos por la psicología educativa tradicional. Y cuando han estado presentes han sido abordados a partir de la idea de aculturación escolar o como mero aprestamiento.

Una crítica a la visión canónica de la psicología educativa

El marcado énfasis en el aprestamiento ha sido un motivo de la crítica a la psicología educativa. Varios investigadores ven en esa concepción convencional el rasgo positivista que han padecido tradicionalmente algunas ramas de la psicología a lo largo de su historia como disciplina científica. En general, hay cuatro aspectos recurrentes en los contra-argumentos:

En primer lugar, un énfasis de las críticas —y quizá el más obvio— es la descontextualización de la disciplina. Si se pone atención a muchas propuestas, libros, artículos y *handbooks*, es inevitable pensar que la psicología educativa predominante se apoya en una idea arraigada de lo que Malott (2011) llamó “hiper-descontextualización de las escuelas” (p. 90), y el imperativo creciente de la eficiencia. Es decir, la psicología educativa trata de explicar el aprendizaje o la adquisición de conocimiento en términos exclusivamente individuales, cuando precisamente las particularidades del contexto escolar deberían entender y explicar esos procesos en términos del contexto y los factores situacionales propios de ese entorno. La estrecha vinculación de la disciplina con los problemas y necesidades del entorno se puede olvidar fácilmente cuando se cree que la psicología educativa es sólo una rama técnica aplicada que lleva más allá del laboratorio lo que se conoce a partir de la investigación básica en cognición y en desarrollo psicológico. Como dice Joe Kincheloe:

Es necesario, pero no suficiente, que los psicólogos educativos posean una teoría de la representación y de la elaboración del sentido. Este campo tiene una tarea más difícil: descubrir no cómo aprenden los individuos, sino cómo aprenden en entornos socioculturales particulares, por ejemplo, la escuela, el trabajo, el ocio. (Kincheloe, 2007, p. 6).

Adicionalmente, la tarea es más compleja porque, para entender el aprendizaje en contexto, se requiere usar un amplio repertorio de estrategias metodológicas, métodos y técnicas de análisis que trascienden el ámbito usual de la investigación experimental y de laboratorio.

Un segundo énfasis de la crítica recae en los fundamentos *epistemológicos* de las concepciones predominantes. Por ejemplo, se ha señalado (Billington y Williams, 2015; Burman, 1998; Kincheloe y Horn Jr., 2007; North, 2001; Pillemer y White, 2005) que la psicología educativa tradicional es una disciplina basada en posiciones positivistas que la convierten en un instrumento al servicio de ideales, políticas e ideologías detentadas por los poderes dominantes para lograr sus objetivos de control y dominio de las personas.

Derivado de lo anterior, algunos críticos han señalado el razonamiento instrumental detrás de muchas de las ‘prescripciones’ de la psicología educativa tradicional. Por ejemplo, Kincheloe (2007) señaló que el uso instrumental de la psicología educativa por parte del poder dominante es fácilmente detectable en muchos de los métodos de enseñanza validados por ella. También en los procedimientos de gestión y manejo del aula, en los planes curriculares oficiales, en la estructura de las lecciones y en los procedimientos de prueba. Aún más, en el afán por la estandarización de contenido y el aprendizaje de materias, con lo que se convierte en caja de resonancia de la ideología impuesta por las “oficinas de la verdad” (tipo *Bureau Veritas*) que definen en términos efectistas lo que es importante y significativo y lo que no (si no sigue los criterios de certificación impuestos). El maridaje entre la psicología educativa tradicional y los sistemas de gestión de la calidad son hoy en día moneda corriente en la enseñanza de la psicología educativa en países desarrollados y en vías de serlo. Kincheloe (2007) afirma, con razón, que “cada una de las dimensiones de la vida en las escuelas ha sido sometida a las tecnologías de prueba de la psicología educativa en el Siglo Veintiuno (...)” (p. 8).

Un tercer aspecto recurrente en la crítica, y estrechamente vinculado con el razonamiento instrumental predominante en la psicología educativa, atañe a la relación entre sus objetivos generales como disciplina aplicada y su rol social. Una de las principales críticas que se ha hecho históricamente a la psicología educativa tiene que ver con su faceta de psicología aplicada o como mera aplicación de la psicología general. Esa concepción, según Coll (1988) predominó hasta mediados del Siglo XX, y en resumen implica una perspectiva instrumental. Incluso una definición tradicional la considera como una subdisciplina aplicada “que estudia los procesos mentales involucrados en la educación formal incluyendo tanto el aprendizaje como los ajustes a los individuos dentro del sistema educativo” (Matsumoto, 2009, p. 175). La expresión ‘ajuste a los individuos’ no debe pasar desapercibida. En efecto, para algunos críticos esta es una característica central de su función social.

De nuevo, Kincheloe (2007) es muy agudo en su análisis. Él considera que no podemos comprender el rol de la psicología educativa por fuera de un contexto que, como el escolar, típicamente mide, evalúa, ordena, entrena, resocializa y regula. En alguna medida, la psicología educativa ejerce formas de poder regulatorio que operan para descubrir “verdades” universales acerca de la gente y que a su vez pueden servir para determinar su utilidad o importancia dentro del orden social.

En el contexto de esa crítica cabe también un comentario a propósito del capítulo ‘*Children becoming students*’ (Paris y Cunningham, 1996), mencionado previamente. Ahí hay al menos dos maneras de entender el sentido de la expresión “volverse o convertirse en estudiante”, dependiendo de la perspectiva desde la que se conjugue el verbo ‘convertir’. Si es desde el niño pequeño, ‘convertirse’ puede ser entendido como un proceso que tiene, en principio, muchas trayectorias posibles. Esta perspectiva ha sido planteada desde hace décadas por importantes psicólogos, educadores y filósofos de la educación (e.g., Bruner, 1960/1999, 1997; Dewey, 1902/1966, 1933/1998, 1934/2008, 1938/1997; Donaldson, 1979; Gardner, 1997). Si es desde alguien distinto al niño (e.g., el papá o la mamá, el maestro, o el administrador educativo) el sentido cambia, pues ‘convertirse’ puede entenderse exclusivamente en términos de un proceso o procedimiento que conduce a la generación de un producto específico bien definido de antemano. Justo como en la metáfora de la carpintería que usa Alison Gopnik (2016) para discutir el poder determinante que puede llegar a tener la concepción de los educadores acerca de los procesos educativos en el desarrollo de los niños.

Es decir, si convertirse en estudiante significa “volverse menos infantil, menos dependiente, y menos ingenuo mientras simultáneamente se vuelve más diestro, más conocedor, más cooperativo” (Paris y Cunningham, 1996, p. 117) –según lo que espera la escuela sin considerar el punto de vista del sujeto escolarizado– entonces hay una puerta abierta para llegar a una educación autoritaria y no garantista del desarrollo de capacidades (Nussbaum, 2012). Si “volverse”, “convertirse” o “desarrollarse” se concibe como un proceso desde una perspectiva impersonal y externa, entonces puede llevar a una visión radical de la regulación que se ejerce sobre el niño para “ajustarlo” al sistema. Si la educación inicial se concibe como un plan para convertir a las niñas y niños pequeños en estudiantes a toda costa, con base únicamente en intereses y motivaciones externas, entonces se corre el riesgo de invisibilizar sus experiencias, capacidades y significaciones en virtud a que esos modelos o ideales no necesariamente tocan esos aspectos debido a la perspectiva evaluadora en la que se basan.

La tendencia de la psicología educativa tradicional de concebir al niño pequeño como un proyecto de ‘estudiante-que-a-de-llegar-a-ser’ equivale a una perspectiva imperativa de la educación inicial. Esta perspectiva tradicional da soporte a una concepción disposicional en que la sociedad, exclusivamente, determina el sentido de la trayectoria de su vida como ser humano. En otras palabras, se trata de una suerte de determinismo social –que si bien, es diferente al determinismo biológico de muchas psicologías del desarrollo–, el cual reposa sobre los mismos supuestos. La mirada disposicional supone que la sociedad impone e instaura a través de la escuela unas maneras de ser, de vivir y de sentir desde los primeros años en que se introduce al niño a los procesos educativos. Sin embargo, eso también parece razonable, dado que las familias, la sociedad y la cultura en general también invierten en la educación de los niños y tienen intereses definidos en cómo llevar el proceso (Olson y Torrance, 2000).

En educación inicial, por ejemplo, esta perspectiva tradicional se traduce en la predominancia de una metáfora del cuidado y crianza como un proceso de formación parecido al de la construcción de un producto final, como un mueble de carpintería que adquiere la forma y las dimensiones requeridas por el cliente a través del proceso educativo (Gopnik, 2016). Como cuando la educación se entiende solamente en términos de producción de mano de obra para promover el crecimiento económico. Una educación en la que la persona se debe convertir en adulta para llegar en ese momento, a “ser algo en la vida”.

¿Cabe una perspectiva distinta ante la psicología educativa tradicional? ¿Qué alternativa podría ser útil para superar las limitaciones mencionadas en el apartado anterior, especialmente en el ámbito de la primera infancia y la educación inicial? Si hay respuestas a estas preguntas, y en efecto cabe una perspectiva distinta de la psicología educativa tradicional, aquellas deberían sustentarse en la tradición crítica que se remonta a los mismos orígenes de la disciplina, cuando el filósofo John Dewey planteó justamente una alternativa crítica a la perspectiva inaugurada por el psicólogo Edward L. Thorndike con la publicación de la primera edición de su libro *Educational Psychology* en 1903. Como se sabe, la psicología educativa de Thorndike se volvió rápidamente dominante y en buena medida lo sigue siendo hasta hoy entre los educadores y psicólogos norteamericanos que se engancharon rápidamente a la explicación del aprendizaje en términos de la relación entre ensayo y error (Boring, 1978, ver p. 586). Ese mismo espíritu crítico frente a la psicología educativa sigue estando presente también hoy en día. Dos buenos ejemplos son *The Praeger handbook of education and psychology* (Kincheloe y Horn Jr., 2007) y *A critical role of the psychologist: A way to*

achieve complexity in educational psychology (Ossa-Cornejo, 2018), los cuales contienen análisis críticos respecto de casi cada tema y problema identificado en la Tabla 1 presentada al comienzo de este capítulo.

El propósito de este apartado ha sido resaltar la importancia de algunos planteamientos críticos sobre la educación inicial. Especialmente, se trata de destacar su pertinencia y utilidad para sustentar la necesidad de un replanteamiento del papel de la psicología educativa frente a nuevos retos y nuevos roles que demandan la aplicación contextualizada de nuestro saber disciplinar cuando nos enfrentamos a situaciones reales.

La necesidad de otra psicología educativa

Las críticas a la psicología educativa canónica mencionadas previamente, aplican en general para cualquier nivel educativo. No obstante, hay otra crítica que concierne mucho más claramente a la relación de esta disciplina con la primera infancia y la educación inicial, como es la perspectiva del desarrollo. De hecho, el asunto del proceso de desarrollo es el que considero como el principal motor que puede llevar a la psicología educativa a transformarse en otra psicología. Esto se debe a que tiene una importancia central que contribuye para pensar la primera infancia y la educación inicial en el contexto educativo.

El enfoque predominante de la psicología educativa tradicional se basa en una concepción lineal del desarrollo centrada en el estado final, así como también en el interés por normalizar y estandarizar procesos psicológicos y trayectorias de cambio que las teorías contemporáneas demuestran que no son lineales ni predecibles en su totalidad. Un ejemplo de esta visión es la prevalencia, entre las teorías típicas de la psicología educativa, de basarse en teorías del desarrollo fundamentadas en sucesiones de etapas o estadios (como lo sugieren libros de texto como el de Santrock, 2014). Este es un inconveniente mayor para pensar apropiadamente los problemas que implica la intervención educativa en la primera infancia.

Ciertamente, la instrumentalización de la práctica educativa y de las trayectorias de vida de los niños están a sólo un paso de la promoción de estándares, mediciones y evaluaciones que a menudo se mencionan en manuales y libros de texto de psicología educativa. Como se ha planteado en otro lugar (Ministerio de Educación Nacional et al., 2009) el esfuerzo de una psicología que se basa en ese tipo de marcos no hace sino acentuar el carácter de déficit en la mirada hacia los niños pequeños. Como resultado, retrasa o impide la posibilidad de recuperar y visibilizar sus capacidades iniciales,

y aprovechar las posibilidades reales que ya poseen para desarrollar trayectorias de desarrollo complejas involucradas en los contextos –educativos, académicos, sociales y culturales– con los que interactúan.

La concepción finalista del desarrollo es una concepción evaluativa de los procesos de desarrollo y aprendizaje. No sólo en términos de una evaluación vista desde la medición y la elaboración de pruebas de distinto tipo y orden¹, sino también en términos de una visión escolarizante de las trayectorias de vida. Esta concepción finalista, insiste en considerar que toda experiencia vital puede ser encasillada en los estrechos márgenes de las hojas de cálculo y de los indicadores previstos en planes estratégicos escolares. Sin embargo, antes que ‘estudiantes’, los aprendices son sujetos en desarrollo, y el desarrollo es un proceso no lineal que tiene muchas puertas abiertas, diversos caminos y trayectorias. Por lo tanto, hay muchas maneras de conocer y adaptarse a la sociedad y al entorno. Así como, hay muchas maneras distintas de adaptarse a la escuela, y ninguna se reduce al único hecho de convertirse en estudiantes que encajan perfectamente en los planes pedagógicos.

Para entrar en el detalle de lo que aquí considero la ‘otra’ alternativa a la psicología educativa tradicional, podríamos empezar retomando el argumento central de la reconsideración que propusieron Gardner y colaboradores (2000) acerca de la infancia, de la psicología del desarrollo y de la relación de estas con la educación. Desde su perspectiva, la psicología educativa tiene una mirada canónica basada en ideas provenientes de la psicología del desarrollo prototípica, especialmente propensa a entender el proceso de cambio como progresión o sucesión de estadios predefinidos. Por lo tanto, cualquier reconsideración del campo debería partir de tener en cuenta los hechos conocidos acerca de los niños pequeños y las nuevas ideas que han surgido a partir de esos hallazgos empíricos. Visto desde esta óptica, la ‘otra’ psicología educativa supondría una resignificación del campo disciplinar en tanto enfatiza en la generación de conocimiento basado en procesos de desarrollo y aprendizaje y en cómo afecta esa mirada los procesos educativos.

Si se adopta una perspectiva desarrollista de la primera infancia y la educación inicial, queda claro cuáles son los alcances y las limitaciones de la psicología educativa canónica. Como mostré en la primera parte de este capítulo, si nos atenemos a los conceptos, planteamientos o argumentos presentes en las que se podrían considerar

1. Como se mostró en la Tabla 1, la medición y el diseño de pruebas están ampliamente presentes en los temas y subtemas tradicionales de la psicología educativa (ver especialmente las columnas ‘fundamentos disciplinares’ y ‘tecnologías relacionadas con el diseño instruccional’).

las voces más autorizadas en la disciplina (e.g., manuales, libros de texto y publicaciones de investigadores y autores prominentes en el área), su visión del niño tiende a centrarse en lo negativo, en lo que *no está* presente en términos de capacidades, en lo que *se espera* lograr más adelante a partir de procesos educativos.

Esa visión del niño es muy distinta a la que se desprende de las ideas expuestas por los especialistas en las publicaciones recientes de la psicología del desarrollo, especialmente los distintos volúmenes del *Handbook of child psychology and developmental science* (Bornstein y Leventhal, 2015; Lamb, 2015; Liben y Müller, 2015; Overton y Molenaar, 2015); y otras publicaciones representativas (e.g., Bjorklund y Causey, 2018; Bornstein y Lamb, 2011; Carey, 2009; Demetriou y Raftopoulos, 2004; Garton, 2004; Goswami, 2011; Johnson, 2010; Mandler, 2004; Morra et al., 2008; Siegler et al., 2014; Smith y Hart, 2011). Incluso en aquellas publicaciones específicamente orientadas a la educación inicial fundamentadas sólidamente sobre las ciencias del desarrollo (e. g., Britto et al., 2013; Brown et al., 2019; Cline et al., 2015; Farrell et al., 2016; Fleeer y Oers, 2018; Institute of Medicine and National Research Council, 2000; McCartney y Phillips, 2006).

Una parte de la literatura concerniente al desarrollo de los niños revela viejos y nuevos temas, además de diversos problemas teóricos emergentes relacionados con la primera infancia que demandan la atención de cualquier disciplina que pretenda establecer un puente con la educación. El estado actual del conocimiento en psicología del desarrollo centrado en los primeros años es amplio y complejo, y aun así sólo una mínima porción está cubierta por la psicología educativa tradicional. Esos conocimientos—e.g., capacidades iniciales, procesos psicológicos, conocimiento específico del dominio físico y social— se refieren a aspectos sustantivos del desarrollo de los niños pequeños y deberían ser el punto de partida de cualquier iniciativa promulgada por la psicología educativa, una ciencia que se precia de ser una disciplina basada en evidencia.

La evidencia disponible acerca de los hechos del desarrollo ofrece suficientes elementos para ayudar a plantear preguntas acerca de lo que implica este proceso. Además, brinda una base empírica sólida para sustentar una concepción del desarrollo como proceso complejo y dinámico, muy lejos de la versión simplista de las teorías convencionales basadas en estadios y cuyo repertorio conceptual está lleno de términos negativos respecto de lo que *no* pueden hacer los niños, referido en términos de “déficit”. A propósito, esta última frase fue utilizada por Oliver Sacks (1999) para describir las teorías convencionales en neurología que también ponen el acento en las disfunciones y se enfocan desde el menoscabo o la incapacidad.

En buena medida, las aproximaciones al desarrollo basadas en lo que *sí* revelan los datos empíricos sobre el desarrollo cognitivo ayudan a “descubrir” a los niños. Por supuesto no se trata de descubrimientos propiamente hablando, pues como afirmó Jaan Valsiner (citado por Klaue, 1989), el término se refiere a cambios metateóricos acerca de los procesos psicológicos que tienen como resultado un cambio significativo en los modelos que usa la psicología para explicar la transformación en el desarrollo. Debido a eso, es posible conceptualizar al bebé y a los niños pequeños como sujetos competentes porque esa afirmación tiene una base observacional. No se trata de algo nuevo en la realidad cotidiana de los niños, pues en el caso de la existencia de sus capacidades iniciales eso sería como descubrir que “el agua moja”.

La novedad está en cambiar la perspectiva teórica para reinterpretar lo que los psicólogos y educadores tenemos ante nuestros ojos cuando interactuamos con las niñas y niños pequeños. Como afirmó Valsiner en una entrevista:

No creo que los resultados empíricos, particularmente en la psicología del desarrollo, puedan ser muy sorprendentes porque es precisamente en la psicología del desarrollo donde carecemos de avances teóricos (...) Los avances teóricos, los que uno esperaría particularmente en psicología, están muy vinculados con la organización cultural de las formas en que los legos y los psicólogos tienden a pensar sobre los problemas psicológicos. Por lo tanto, tenemos una situación paradójica: para diseñar sistemas teóricos generales, los psicólogos necesitan trascender su trasfondo cultural, pero es precisamente este trasfondo lo que les impide hacerlo (ver Klaue, 1989, p. 335).

Este planteamiento ha sido sugerido por varios pensadores que insisten en la importancia del cambio teórico en la psicología del desarrollo para impulsar cambios en sus áreas aplicadas, en las que aparece la educación en general, la educación inicial y el diseño de políticas y de programas para promover la visibilización de las capacidades de la gente.

Por ejemplo, esto es similar a lo que sugiere Martha Nussbaum (2012) cuando afirma que necesitamos contra-teorías atrevidas para identificar en los niños lo que ellos tienen para ofrecer. Necesitamos otro marco mental para caer en cuenta de las capacidades que poseen. Ciertamente, se trata de cambiar el marco teórico porque el que tiene la psicología educativa nos previene de identificar las capacidades iniciales y los altos niveles de organización cognitiva de los niños pequeños. Una situación paradójica sin duda. De acuerdo con este planteamiento, no se trata de acumular más

datos y evidencia sobre las capacidades complejas y altamente organizadas de los bebés, niños pequeños y la niñez en general. Se requiere es una reorganización de nuestro conocimiento sobre esta población y sobre sus procesos de desarrollo, como afirmó Valsiner (2004). Ese es el camino por el que se renuevan las ciencias del desarrollo y nuestra concepción de la infancia y la niñez en el marco de la psicología educativa.

Una buena concepción del desarrollo es fundamentalmente una concepción que no es “esclava” del supuesto del desarrollo por etapas donde el único indicador de cambio es el que muestran los hitos. Una concepción de desarrollo que dé cabida a la enorme variabilidad que existe en lo que se desarrolla, en la manera como algo se desarrolla y en la diversidad de causas que afectan ese desarrollo. Una concepción no lineal en la que el desarrollo se considera un proceso de avances y reorganizaciones, en la que el “tiempo se hace y rehace” continuamente. Una concepción que aliente el coraje intelectual necesario para asumir que niños y niñas pequeños basan sus comprensiones del mundo en capacidades tan sofisticadas y complejas como las que nos atribuimos a nosotros mismos como adultos. La ruta para encaminarnos a la recuperación de sus puntos de vista y a la visibilización de sus pensamientos empieza por identificar el estado inicial de sus capacidades para entender el mundo y adaptarse a él.

Otra psicología educativa: retos y posibilidades para la educación inicial

Asumiendo que la adopción de un marco conceptual para observar y comprender el desarrollo como proceso contribuye significativamente a resignificar el campo disciplinar, una psicología educativa articulada apropiadamente a la psicología del desarrollo es determinante para transformar las prácticas educativas y los modos de relación que establecemos con las niñas y niños pequeños. Esta postura también tiene implicaciones importantes respecto de la formación profesional de los psicólogos que se profesionalizan en el campo educativo. A continuación, menciono algunos retos y oportunidades ofrecidas por la alternativa a la psicología educativa canónica.

Ante las prácticas de la educación inicial

Cuando se vinculan a una institución que presta servicios de educación inicial, los psicólogos educativos se integran a equipos de apoyo psicosocial cuya función es acompañar a las docentes. Ingresan a cumplir un rol pre-especificado en lineamientos

de política educativa institucional, esquemas de atención integral y referentes técnicos. Además, deben apropiarse de las concepciones que la política promueve acerca de los niños pequeños, sus procesos de desarrollo y aprendizaje en los primeros años. Una vez los psicólogos se ponen a tono con los lineamientos institucionales, se enfrentan al hecho de que la política no funciona por decreto, y deben empezar a conocer la vida real de la atención y entender que “volverse psicólogos educativos significa aprender acerca de la vida en las escuelas” (Calfee y Berliner, 1996, p. 6). En otras palabras, los psicólogos se ven enfrentados a la demanda de transformar y adaptar sus conocimientos a necesidades específicas.

El trabajo interdisciplinario supone un desafío para los psicólogos educativos, que se han formado en una disciplina en la que se tiene por costumbre asumir que son las otras disciplinas las que tiene que ver con la psicología y no viceversa. Durante su formación, estos profesionales escuchan que la psicología y la educación son disciplinas que se iluminan mutuamente como faros, aunque en la concepción predominante y en la práctica real, quizá son como barcos que pasan en la noche sin nunca llegar a tocarse (Klahr et al., 2001). Muchos psicólogos educativos desconocen la realidad de las aulas, de las docentes y de las interacciones que ocurren en los entornos educativos. Esto se debe porque a menudo se consideran a sí mismos como profesionales de una disciplina autosuficiente, como poseedores de un saber concebido como centro de privilegio dentro del panorama de los saberes y el conocimiento que emerge de la práctica en otras disciplinas.

Si la formación de los psicólogos educativos se basa en los principios y supuestos mencionados en los dos primeros apartados de este capítulo, lo cierto es que una aproximación meramente instrumental llega a convertirse en un obstáculo, y en consecuencia no contribuye a que ejecuten buenas prácticas. La realidad de los centros de desarrollo infantil y las unidades de servicio educativo demanda que el trabajo de los profesionales trascienda el típico abordaje que los manuales anticipan o prescriben. Por lo tanto, la educación inicial y la primera infancia son un terreno fértil para que la psicología educativa se transforme.

En ese sentido, una psicología educativa sensible a las dinámicas del desarrollo psicológico necesariamente aporta elementos realistas a las prácticas profesionales orientadas al trabajo con niños pequeños, precisamente porque el desarrollo humano se refiere a procesos de cambio inherentemente situados y con gran dependencia del contexto. Respecto de las personas involucradas como de las estructuras y procesos, cada componente del sistema de atención a la primera infancia —que incluye la educación

inicial— es susceptible de cambios y transformaciones en el nivel de atención individualizada de niños y familias. Por eso, una psicología educativa fuertemente enraizada en un marco de ciencias del desarrollo ofrece oportunidades y soluciones pertinentes.

En primer lugar, el contacto de los psicólogos educativos con educadores profesionales ha ayudado progresivamente a entender el valor de no psicologizar y de concebir lo interdisciplinario como la única forma de abordar lo complejo del acto educativo. La interacción durante la práctica profesional como psicólogos educativos, les ayuda a entender el significado de lo interdisciplinario, a reconocer la individualidad de las personas mientras entiende la especificidad de otras disciplinas. Este paso de lo simple a lo complejo en las prácticas de la psicología educativa ha sido resaltado también por Ossa-Cornejo (2018).

En segundo lugar, el contacto con niños pequeños contribuye a concebir más específicamente una psicología educativa de la infancia y de la educación inicial que, fundamentada en una aproximación desarrollista, ayuda a aproximarse a una pedagogía de la infancia. Tal pedagogía concibe la infancia como un universo en sí mismo, con especificidades, experiencias y lógicas particulares, no calcada de la noción de “estudiante” derivada de los principios, teorías y métodos de la psicología educativa canónica. Al no entender la infancia de modo general como estación de paso o etapa preparatoria para algo más, una psicología educativa con visión del desarrollo permite recuperar una educación temprana que —en palabras de Walter Kohan (2020)— esté atenta a la infancia, que viva en ella, que la preserve y la cuide. Dada la especificidad de la infancia anclada al tiempo presente del desarrollo (y no a un estado final ideal), esta pedagogía promueve una visión de los niños no apegada a una edad cronológica, sino entendida como semillero de significados, un espacio de vida para ser y desarrollar el ser: creciendo y ejerciendo la capacidad de pensar, de indagar, de dudar, de experimentar, de actuar y no solo seguir los programas impuestos desde afuera, según las palabras de P. Freire (citado por Kohan, 2020, p. 180).

Un tercer punto, pertinente para los alcances de una psicología educativa con bases desarrollistas, reside en el contenido y carácter de los lineamientos de las políticas existentes. En Colombia, por ejemplo, tanto el marco conceptual de la política de primera infancia (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009) como los referentes técnicos de educación inicial (MEN, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e), giran en torno a temas como el juego, el arte, la literatura, la exploración del entorno y su vínculo con problemas del desarrollo de capacidades en la infancia que la psicología ha abordado por décadas. Se supone entonces que la psicología educativa tiene mucho que aportar en esos ámbitos.

Esos referentes conceptuales muestran la relevancia de la teoría psicológica para la intervención, la formación de maestros, el diseño de prácticas, y de escenarios educativos significativos, pero también del papel de la teoría del desarrollo en la comprensión de asuntos de dominio específico en los primeros años de vida de los niños. Su aplicabilidad a distintos entornos y escenarios en un país tan diverso geográfica y demográficamente como Colombia, sugiere lo mucho que la psicología puede aportar en términos de la adaptabilidad de esos conocimientos a poblaciones de educadores y gestores de política. De igual forma, involucra a cualquier agente vinculado a procesos educativos enfocados en los primeros años y que esté interesado en construir una mirada acerca del niño pequeño.

Ante la formación del psicólogo educativo: a nuevos retos, nuevos roles

Si preguntamos qué es la psicología educativa a un estudiante de psicología en su último año de formación, lo más probable es que resalte el aspecto temático y que su respuesta coincida a grandes rasgos con la que usualmente ofrecen los manuales y libros de texto. Si le preguntamos qué hacen los psicólogos educativos, seguramente identificará características que definen los roles en función de los temas que aborda la disciplina (e.g., diseñar pruebas e instrumentos, medir y evaluar el aprendizaje, desarrollar estrategias de enseñanza). Las posibles respuestas dejarán la duda acerca de si son producto del aprendizaje en las aulas universitarias o de la experiencia en el campo. Esa situación hipotética expresa la tensión constante en las dinámicas de la psicología educativa, que continuamente se debate entre la “estabilidad y el cambio” (Stobie, 2002a, 2002b).

De esos dos polos, el cambio es pertinente para el propósito de este capítulo porque debería ser una característica del perfil de egreso de los psicólogos en formación. La psicología educativa se asemeja a un camaleón, planteó Ball (1984); su esencia es el cambio entendido en términos de aprendizaje, sostuvo Stobie (2002a). Este vínculo de la disciplina con la transformación es importante en la concepción de una psicología educativa distinta para la primera infancia y la educación inicial. Por un lado, porque enfatiza la idea de la psicología educativa como disciplina social que evoluciona para adaptarse a las demandas de la sociedad (Good y Levin, 2001). Por otro, porque pone la mirada en la complejidad del campo educativo y en la insuficiencia de las respuestas simples a los problemas. La complejidad y los temas de los que se ocupan los psicólogos educativos hacen referencia a un campo cambiante y dinámico ante el cual la

estabilidad y la permanencia no son siempre una opción. Por lo tanto, si se considera que los temas y problemas de interés para esta disciplina son también temas de interés para la sociedad, los reajustes sistemáticos en el corazón de la disciplina son comprensibles y esperables (MacKay, 2002).

Por lo anterior, el psicólogo educativo debe redefinir su rol en el campo de la educación, especialmente cuando su práctica se realiza en el ámbito de la primera infancia y la educación inicial: primero como rol interdisciplinario y luego como un rol adaptable. El documento de referentes de educación inicial, concerniente al talento humano que trabaja en primera infancia, lo demanda de la siguiente manera:

Dada la complejidad de los problemas que caracterizan a las prácticas de gestión y de atención integral a la primera infancia y la diversidad de profesionales que se requieren para realizarlas, los procesos de cualificación deben responder a la pluralidad y heterogeneidad de situaciones y contextos de atención y de gestión con el fin de que los distintos saberes y experiencias se conviertan en recursos de aprendizaje que se ponen en juego para comprender los problemas y actuar frente a ellos (MEN, 2014f, p. 17).

Frente a ese desafío, y de manera similar a como lo planteé en el apartado anterior, la formación profesional en una psicología educativa sólidamente apoyada en concepciones desarrollistas contribuye especialmente a que los profesionales de la disciplina enfrenten los retos y asuman los nuevos roles que la profesión demanda. Debido precisamente a que el campo educativo es un entorno que promueve transformaciones en las personas, la psicología educativa tiene todo un potencial para hacer avanzar conjuntamente tanto la teoría psicológica como la práctica educativa. Las nuevas maneras de entender lo educativo y sus manifestaciones en la vida diaria de las personas y en la sociedad demandan cambios en la manera de practicar la profesión.

Una perspectiva alternativa de la psicología educativa orientada a la primera infancia no necesariamente implica una transformación global radical como subdisciplina (Stobie (2002a), pero sí una diversificación o ampliación de los roles y los alcances de la práctica profesional. Si bien, incorporar la infancia temprana en su área de influencia no supone abandonar los dominios tradicionales (e.g., adquisición de conocimiento académico), sí implica desprenderse de ciertos supuestos para poder responder a las necesidades de los niños pequeños y sus familias, y a los requerimientos generales de una educación no escolarizada. También implica ampliar el horizonte de las acciones para promover la construcción de otras formas de pensar a niños y niñas;

de concebirlos como sujetos de derechos; de generar actitudes positivas frente a sus capacidades para pensar y participar en la toma de decisiones que los afectan como personas y como ciudadanos.

En esa abundancia de factores causales, la transformación del rol de los psicólogos educativos es fundamental para adoptar una perspectiva multidimensional del aprendizaje y concebirlo como un proceso que no se reduce al aula escolar. Y que además facilite la adquisición de destrezas y competencias para adoptar metodologías y técnicas que respondan a los temas y problemas de una manera empírica, clara, válida y confiable, con programas bien fundamentados epistemológica, teórica y metodológicamente.

Un indicador de la transformación del rol de los psicólogos educativos, son los reacomodamientos temáticos reflejados en los índices de las ediciones del *Handbook of Educational Psychology*, así como de publicaciones similares. Por ejemplo, temas fundamentales vinculados con la psicología educativa surgieron en las últimas dos ediciones y tienen que ver con las neurociencias, el aprendizaje situado, la autorregulación y la metacognición, los aspectos relativos al desarrollo de la identidad y la emergencia de comunidades digitales. También emergen contenidos que se apartan de los tradicionales dominios académicos para incluir el civismo, la educación moral, así como conocimientos no académicos relevantes para el aprendizaje y el desarrollo de niños y adolescentes. Las nuevas tendencias están estrechamente vinculadas a temas y problemas que constituyen el núcleo de la disciplina, aunque es normal que algunos de ellos emerjan y capturen la atención en distintos períodos y épocas. Por ejemplo, el aprendizaje predominó más en los años setenta y ochenta del siglo XX, mientras que la metacognición avanzó mucho en los años noventa (s. XX) y la primera década de este siglo.

Para el caso de la psicología educativa en Colombia, por ejemplo, el diseño y uso de pruebas estandarizadas fueron un asunto que tomó fuerza a comienzos de la década del dos mil. Mientras que en la segunda década de este siglo hay varios temas relativos a la inclusión, a la primera infancia, a la convivencia y a la cultura de paz. Esto se debe a los énfasis de algunas políticas públicas, los intereses y las agendas de las administraciones de gobierno, pero también a las prioridades identificadas por la sociedad civil en el país. Sin duda, los cambios reflejados en las nuevas adiciones y reorganizaciones de temas responden a desafíos, coyunturas y transformaciones de la sociedad que le exigen a la psicología educativa cambiar y transformarse (Bell y McKenzie, 2013; Farrell, 2010).

Me gustaría también añadir, para el caso de Colombia, el rol de los psicólogos educativos como agentes de cambio. Por ejemplo, en el ámbito de la atención integral en el servicio de educación inicial, estos profesionales son fundamentales para garantizar

la inclusión social y la participación de los niños y niñas pequeños en el desarrollo exitoso de cualquier esquema educativo, política pública o estrategia que se defina para el postconflicto colombiano y una paz sostenible. Dado que la inclusión y la participación son temas que conciernen a la sociedad en su conjunto, los psicólogos educativos pueden contribuir para que los niños no sean considerados únicamente víctimas o afectados directos o indirectos del conflicto, son también agentes fundamentales y decisivos del cambio social. Para lograrlo, estos profesionales pueden promover la idea de los niños como titulares legítimos de los mismos derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales que los adultos. Además, deben reconocerse como poseedores de las capacidades necesarias para participar activamente en la promoción, protección y vigilancia de esos derechos, expresar sus opiniones, argumentar y contribuir a la construcción de alternativas democráticas en una sociedad ansiosa de inclusión, equidad y justicia.

Como sostuvo Anderman (2011), la psicología educativa debe tomar la iniciativa y usar vías entre las que están el mantenimiento del contacto con autoridades escolares, con la comunidad de educadores, solicitar audiencias con las personas que toman las decisiones, compartir resultados de investigación con políticos y asesores de las políticas públicas, trabajar colaborativamente con las entidades gubernamentales entre otros. Todo con el fin de contribuir a visibilizar el pensamiento y las voces de los niños y niñas pequeños.

Conclusiones

Una conclusión derivada de la discusión presentada a lo largo de este capítulo concuerda con una perspectiva ampliamente consensuada cuando se asume una posición crítica con la educación y otras disciplinas asociadas: educar no significa exclusivamente escolarizar. Ese no es —o no debería ser— el propósito de la educación inicial. Así como la psicología educativa no puede prescindir de la infancia, porque ahí encuentra una fuente para entender la naturaleza del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento; tampoco puede prescindir de una explicación del desarrollo y del cambio porque con ello esquivo la posibilidad de convertirse en una disciplina aplicada meramente instrumental. Por lo anterior, tampoco puede permanecer ajena a las transformaciones paradigmáticas y teóricas que ocurren en el seno de la psicología como disciplina marco, especialmente en lo que atañe a su relación con la psicología del desarrollo.

Este capítulo inició con la creencia de Berliner (2006) de que la especificidad de la psicología educativa es fundamentalmente descriptiva porque se refiere a un conjunto de temas relacionados acerca de la enseñanza y el aprendizaje humanos. Para él, además,

su núcleo no está en las perspectivas teóricas ni en las metodologías. Como traté de mostrar, esa idea es debatible si se tienen en cuenta las distintas voces críticas que se han elevado contra la visión canónica de la disciplina. La psicología educativa es una ciencia social que involucra el estudio del desarrollo humano, los procesos de aprendizaje y otros temas que conciernen al problema de la comprensión de los seres humanos.

De hecho, uno de los inconvenientes de la psicología educativa –especialmente aquella relacionada con la infancia y la niñez– es el acentuado carácter a-teórico de muchos de los trabajos que se realizan en el área. Y sin teoría, el psicólogo educativo se pierde en una maraña de hechos sin significado. En esa dirección es que he planteado aquí que los cambios teóricos en nuestra disciplina son una manera de responder a los desafíos que plantea la psicología educativa de la educación inicial. Si estamos pensando en los primeros años, parece obvio que el problema del desarrollo es fundamental, y por lo tanto se necesita que la psicología educativa (de la primera infancia) asiente sus bases en la teoría del desarrollo.

La educación inicial se organiza alrededor de problemas ligados a los procesos de aprendizaje, la experiencia, la formación de capacidades iniciales, la significación y los procesos simbólicos. De hecho, todos los asuntos críticos que forman parte del trabajo en este ámbito –desde el aprendizaje hasta la calidad de la atención, pasando por la relación pedagógica, la formación del talento humano, el involucramiento de familias, el diseño de ambientes, la definición de referentes, políticas y programas– están vinculados a esos problemas fundamentales. Por lo anterior, la defensa de una expansión de la psicología educativa tradicional se sustenta en el *reposicionamiento* del problema del desarrollo para pensar la primera infancia y la educación inicial.

Otra conclusión es que en el proyecto de la psicología educativa como disciplina debería estar la recuperación de la perspectiva de los niños pequeños, amparada en la adopción de teorías en las que el desarrollo psicológico sea más que un adorno temático o una mera herramienta instrumental. Un mejor conocimiento de los niños empieza por la observación directa, y esa observación no ocurre sino en el contacto *in situ* con ellos. Además, es necesario promover cambios teórico-conceptuales y metodológicos para que esa psicología educativa tradicional le abra paso a otra psicología educativa, que contribuya a identificar y visibilizar las capacidades de los niños y niñas pequeños, que son de todo tipo y de todo género, y especialmente sofisticadas y complejas. Con base en lo anterior, la expectativa es consolidar una visión de la psicología educativa que favorezca también una formación profesional más realista en ese campo disciplinar, y que contribuya al diseño de mejores herramientas y estrategias en la intervención educativa en primera infancia. La psicología

educativa tampoco puede permanecer ajena a los desafíos sociales que caracterizan actualmente nuestra situación como país, pues debe virar hacia perspectivas más dinámicas para poder capturar la complejidad y las dinámicas de los procesos de aprendizaje, desarrollo y adquisición de conocimiento en general, y siempre desde una perspectiva situada y contextualizada.

Finalmente, el abordaje de nuevos temas y roles en el ámbito de la primera infancia y la educación inicial expresan muy bien la tensión entre la continuidad y el cambio en el campo de la psicología educativa. Aunque los niños pequeños han sido un tema de interés para los psicólogos educativos, la disciplina los ha abordado desde una mirada escolar, persistiendo en la idea, que el proceso de escolarización debe empezar temprano. En dicho proceso, se da lugar a aprestamientos puntuales a las necesidades de los currículos y casi siempre al margen de las dinámicas de desarrollo de los niños. Al concebir una psicología educativa diferente, fundada en principios desarrollistas, las prácticas y las elaboraciones conceptuales contribuyen a un cambio de perspectiva a medida que entendemos mejor cuál es el estatus del desarrollo temprano para el aprendizaje, de modo que la educación inicial tenga una identidad específica.

Financiamiento

Este capítulo se derivó del proyecto *Medición de la calidad de la educación inicial en el Municipio de Santiago de Cali*, financiado por la Alcaldía de Santiago de Cali, Secretaría de Bienestar Social / Subsecretaría de Primera Infancia, mediante el Contrato interadministrativo No: 4146.010.26.1.1006.2017 [BP 07044859, vigencias 2017, 2018 y 2019]. El autor agradece el apoyo de Paula Alejandra Sánchez, integrante del grupo de Investigación Cognición Científica y Matemática del Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura y a la Dirección de Extensión y Educación Continua de la Universidad del Valle.

Referencias

- Alexander, P. A., y Winne, P. H. (Eds.) (2006a). *Handbook of educational psychology, 2nd Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. y Norman, M. K. (2017). *Cómo funciona el aprendizaje: Siete principios basados en la investigación para una enseñanza inteligente*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte.

- Anderman, E. M. (2011). Educational psychology in the twenty-first century: Challenges for our community. *Educational Psychologist*, 46(3), pp. 185–196. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587724>
- Ball, S. (1984). Educational psychology as an academic chameleon: An editorial assessment after 75 years. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), pp. 993–999. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.993>
- Bell, H. D. y McKenzie, V. (2013). Perceptions and realities: The role of school psychologists in Melbourne, Australia. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 30, pp. 54–73. <https://doi.org/10.1017/edp.2013.1>
- Berliner, D. C. (2006). Educational psychology: Searching for essence throughout a century of influence. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 2nd Edition (pp. 3–27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berliner, D. C., y Calfee, R. C. (Eds.). (1996). *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Billington, T., y Williams, T. (2015). Education and psychology: Change at last? En I. Parker (Ed.), *Handbook of critical psychology* (pp. 231–239). New York: Routledge.
- Birch, S., Frederickson, N., & Miller, A. (2015). What do educational psychologists do? En T. Cline, A. Gulliford y S. Birch (Eds.), *Educational psychology: Topics in applied psychology*, 2nd edition (pp. 3–30). London, UK: Routledge.
- Bjorklund, D. F., y Causey, K. B. (2018). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences* (6th Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Boring, E. G. (1978). *Historia de la psicología experimental*. México, DF: Editorial Trillas.
- Bornstein, M. H., y Lamb, M. E. (Eds.) (2011). *Cognitive development: An advanced textbook*. New York: Psychology Press.
- Bornstein, M. H., y Leventhal, T. (2015). *Handbook of child psychology and developmental science* (7th Ed., Vol. 4: Ecological settings and processes). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.
- Box-Steffensmeier, J. M., Burgess, J., Corbetta, M., Crawford, K., Duflo, E., Fogarty, L., Wagner, C. (2022). The future of human behaviour research. *Nature Human Behaviour*, 6, pp. 15–24. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01275-6>
- Britto, P. R., Engle, P. L., y Super, C. M. (Eds.) (2013). *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy*. New York: Oxford University Press.

- Brown, C. P., McMullen, M. B., y File, N. (Eds.) (2019). *The Wiley handbook of early childhood care and education*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Bruner, J. (1999). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor.
- Calfee, R. C. y Berliner, D. C. (1996). Introduction to a dynamic and relevant educational psychology. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 1–14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. New York: Oxford University Press.
- Cline, T., Gulliford, A., y Birch, S. (Eds.) (2015). *Educational psychology: Topics in applied psychology* (2nd ed.). London, UK: Routledge.
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa: Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- Corno, L., y Anderman, E. M. (Eds.) (2016). *Handbook of educational psychology, 3rd Edition*. New York: Routledge.
- Demetriou, A., y Raftopoulos, A. (2004). *Cognitive developmental change: Theories, models and measurement*. New York: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1966). *The child and the curriculum and The school and society*. Chicago, Il: Phoenix Books.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencial*. Barcelona: Paidós.
- Donaldson, M. (1979). *La mente de los niños*. Madrid: Morata.
- Farrell, P. (2010). School psychology: learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International*, 31(6), pp. 581–598. <https://doi.org/10.1177/0143034310386533>
- Farrell, A., Kagan, S. L., y Tisdall, E. K. M. (2016). *The SAGE handbook of early childhood research*. London, UK: SAGE.
- Fleer, M., y Van Oers, B. (Eds.) (2018). *International handbook of early childhood Education, Vol. I*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gardner, H., Torff, B., y Hatch, T. (2000). The age of innocence reconsidered: Preserving the best of the progressive traditions in psychology and education. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 29–54). Oxford, UK: Blackwell.
- Garton, A. F. (2004). *Exploring cognitive development: The child as problem solver*. Oxford, UK: Blackwell.
- Goelman, H., Andersen, C. J., Anderson, J., Gouzouasis, P., Kendrick, M., Kindler, A. M., Porath, M., y Koh, J. (2003). Early childhood education. En W. M. Reynolds y G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology, Volume 7: Educational Psychology* (pp. 285–331). Hoboken, NJ: Wiley.
- Good, T. L. y Levin, J. R. (2001). Educational psychology yesterday, today, and tomorrow: Debate and direction in an evolving field. *Educational Psychologist*, 36(2), pp. 69–72. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_1
- Gopnik, A. (2016). *The gardener and the carpenter: What the new science of child development tells us about the relationship between parents and children*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Goswami, U. C. (2011). *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (2nd. ed.). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Institute of Medicine and National Research Council. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- Johnson, S. P. (Ed.) (2010). *Neoconstructivism: The new science of cognitive development*. New York: Oxford University Press.
- Kincheloe, J. L. (2007). Introduction: Educational psychology –Limitations and possibilities. En J. L. Kincheloe y R. A., Horn Jr. (Eds.), *The Praeger Handbook of education and psychology*. (pp. 3–40). Westport, CT: Praeger.
- Kincheloe, J. L. y Horn Jr., R. A. (2007). *The Praeger Handbook of education and psychology*. Westport, CT: Praeger.
- Klaue, K. (1989). Child development revisited by a dissenter: An interview with Jaan Valsiner. *New Ideas in Psychology*, 7(3), pp. 331–344. [https://doi.org/10.1016/0732-118X\(89\)90011-1](https://doi.org/10.1016/0732-118X(89)90011-1)

- Klahr, D., Chen, Z., y Toth, E. E. (2001). *Cognitive development and science education: Ships that pass in the night or beacons of mutual illumination*. En S. M. Carver y Klahr, D. (Eds.), *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress* (pp. 75–119). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica*. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200306042539/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf>
- Lamb, M. E. (2015). *Handbook of child psychology and developmental science* (7th Ed., Vol. 3: Socioemotional processes). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.
- Liben, L. S., y Müller, U. (2015). *Handbook of child psychology and developmental science* (7th Ed., Vol. 2: Cognitive processes). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.
- MacKay, T. (2002). Discussion paper: The future of educational psychology. *Educational Psychology in Practice*, 18(3), pp. 245–253. <https://doi.org/10.1080/0266736022000010276>
- Mandler, J. M. (2004). *The foundations of mind: Origins of conceptual thought*. New York: Oxford University Press.
- Malott, C. S. (2011). *Critical pedagogy and cognition: An introduction to a postformal educational psychology*. New York: Springer.
- Matsumoto, D. (Ed.) (2009). *The Cambridge dictionary of psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2001). What good is educational psychology? The case of cognition and instruction. *Educational Psychologist*, 36(2), pp. 83–88. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_3
- McCartney, K., y Phillips, D. (Eds.) (2006). *Blackwell handbook of early childhood development*. Oxford, UK: Blackwell.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Elementos conceptuales Aprender y jugar: Instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición* (Documento No. 13). 1ra. Edición. Bogotá, DC: Imprenta Nacional de Colombia. http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Nivelemos/Elementos_conceptuales.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Aprender y jugar: Instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición* (Documento No. 13). 1ra. Edición. Bogotá, DC: Imprenta Nacional de Colombia. https://www.researchgate.net/publication/301649189_

DOCUMENTO_13_Aprender_y_Jugar_Instrumento_Diagnostico_de_Competicencias_Basicas_en_Transicion

- Ministerio de Educación Nacional (2009). Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia (Documento No.10).). 1ra. Edición. Bogotá, DC: Imprenta Nacional de Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-210305_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2014a). *Sentido de la educación inicial (Documento No. 20)*. Bogotá, DC, Colombia: MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Referentes-Tecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>
- Ministerio de Educación Nacional (2014b). *El arte en la educación inicial (Documento No. 21)*. Bogotá, DC, Colombia: MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Referentes-Tecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>
- Ministerio de Educación Nacional (2014c). *El juego en la educación inicial. (Documento No. 22)*. Bogotá, DC, Colombia: MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Referentes-Tecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>
- Ministerio de Educación Nacional (2014d). *La literatura en la educación inicial, (Documento No. 23)*. Bogotá, DC, Colombia: MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Referentes-Tecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>
- Ministerio de Educación Nacional (2014e). *La exploración del medio en la educación inicial (Documento No. 24)*. Bogotá, DC, Colombia: MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Referentes-Tecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>
- Ministerio de Educación Nacional (2014f). Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia (Documento No. 19). Bogotá, DC, Colombia: MEN. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341804_archivo_pdf_cualificacion_talento_humano.pdf
- Morra, S., Gobbo, C., Marini, Z., y Sheese, R. (2008). *Cognitive development: Neo-Piagetian perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum.
- National Research Council (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- North, J. L. (2001). Reframing educational psychology for the new millennium. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(4). <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol1/iss4/1/>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Olson, D. R., y Torrance, N. (2000). Introduction: Rethinking the role of psychology in education. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 1–6). Oxford, UK: Blackwell.
- Ossa-Cornejo, C. (2018). A critical role of the psychologist: A way to achieve complexity in educational psychology. En V. Trif (Ed.), *Educational psychology: Between certitudes and uncertainties*. <https://www.intechopen.com/chapters/63151>
- Overton, W. F., y Molenaar, P. C. M. (2015). *Handbook of child psychology and developmental science* (7th Ed., Vol. 1: Theory and method). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.
- Paris, S. G., y Cunningham, A. E. (1996). Children becoming students. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 117–146). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Paris, S. G., Morrison, F. J., y Miller, K. F. (2006). Academic pathways from preschool through elementary school. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 2nd Edition (pp. 61–85). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pillemer, D. B., y White, S. H. (Eds.) (2005). *Developmental psychology and social change: Research, history and policy*. New York: Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R. (2000). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35(4), pp. 221–226. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_01
- Reynolds, W. M., y Miller, G. E. (Eds.). (2003). *Handbook of psychology, Volume 7: Educational psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Sacks, O. (1999). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Santrock, J. W. (2014). *Psicología de la educación*. 5a. Ed. México, D. F.: McGraw-Hill/ Interamericana Editores.
- Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N., Saffran, J., y Leaper, C. (2014). *How children develop*. New York: Worth Publishers.
- Smith, P. K., y Hart, C. H. (Eds.) (2011). *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development (2nd. Ed.)*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Stobie, I. (2002a). Processes of ‘change’ and ‘continuity’ in educational psychology—Part I. *Educational Psychology in Practice*, 18(3), pp. 203–212. <https://doi.org/10.1080/0266736022000010249>

- Stobie, I. (2002b). Processes of ‘change’ and ‘continuity’ in educational psychology—Part II. *Educational Psychology in Practice*, 18(3), pp. 213–237. <https://doi.org/10.1080/0266736022000010258>
- Valsiner, J. (2004). El desarrollo de las teorías del desarrollo: La “Hollywoodización” de la ciencia y su impacto. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 27(2), pp. 147–154. <https://doi.org/10.1174/021037004323038806>
- Walker, R. A. y Debus, R. L. (2002). Educational psychology: Advances in learning, cognition and motivation. *Change: Transformations in Education*, 5(1), pp. 1–25. <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/4471>

CALIDAD DEL CUIDADO EN EL AULA DE PREESCOLAR: UN CAMPO POR EXPLORAR EN LA CIUDAD DE IBAGUÉ

Adriana Olaya-Torres, Claudia Alejandra Duque Romero,
Claudia Patricia Duque Aristizábal, Jenny Amanda Ortiz y
Viviana Alexandra López López

La Organización de Estados Iberoamericanos (OIE, 2010), a través del Plan de Metas Educativas 2021, indica que la desigualdad social y económica es característica de varios países, entre los que se destaca Colombia. Se plantea que la posibilidad de hacer la diferencia depende en gran medida del papel de las instituciones educativas y del ejercicio de las políticas públicas que surgen para responder a los cambios universales y regionales del Sistema Educativo. En ese sentido, según Cárcamo y colaboradores (2014), las políticas de cuidado infantil en la última década han estado dirigidas a mejorar las condiciones de vida de los niños y a reconocer el papel de la educación para la primera infancia y la niñez como fundamentales en el proceso de desarrollo integral (Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral [CIDI], 2007; Naciones Unidas, 2018).

En coherencia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2016) asumió la educación inicial como un derecho impostergable de la primera infancia. El objetivo es potencializar con acciones intencionadas el desarrollo de los niños en los primeros seis años de vida a través de ambientes de cuidado enriquecidos. Este tipo de actividades propician que los niños jueguen, exploren el medio y disfruten la literatura. Además de expresar a través del arte, actividades que fundamentan las bases curriculares en el país y guían las interacciones de los niños con el mundo, con las personas, con sus padres y con ellos mismos (MEN, 2017a). Este propósito se

ha materializado con la aprobación de la Estrategia de Cero a Siempre, como Ley de la República en el año 2016, lo cual ha permitido avanzar en ciertas condiciones que favorezcan el desarrollo integral en la niñez.

De manera particular, la prestación de los servicios de Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia [EIAIPI], ha tenido un aumento considerable respecto a la cobertura. Sin embargo, aún prevalece la necesidad de garantizar el acceso equitativo a una educación de alta calidad en los primeros años de vida (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2016), que responda, entre otras cosas, a la diversidad de los estudiantes en las aulas y a la promoción de su desarrollo cognitivo, social y emocional. Este reto implica, en gran medida, revisar diferentes factores para valorar la calidad de las instituciones de educación inicial y preescolar, tal como el rol de los educadores por su posibilidad de ser agentes sensibles a las necesidades de los niños. Este capítulo presenta un estudio sobre la calidad del cuidado en 13 aulas de preescolar en instituciones educativas de la ciudad de Ibagué.

La calidad del cuidado

En los últimos años la comunidad científica ha resaltado la importancia de las interacciones con los cuidadores y la calidad de los ambientes donde los niños participan, como factores relevantes para el desarrollo infantil (Adams-Ojugbele y Moletsane, 2019; Cárcamo et al., 2015; Drange y Havnes, 2019; Gambaro, Stewart y Waldfogel, 2015; Salinas-Quiroz, 2015). Con relación a esto, se ha documentado que el contexto familiar y escolar deben funcionar como entornos protectores, en los que prevalezca el rol del cuidador como un mediador de los cuidados físicos del niño y un protector en situaciones de riesgo o peligro a través de conductas de proximidad y disponibilidad afectiva.

En el contexto de la educación inicial y preescolar, el cuidado es uno de los aspectos esenciales para hablar de calidad. El cuidado, se considera una construcción afectiva que les permite a los niños una sensación de confianza, al disponer de un ambiente seguro de juego y exploración, que potencializa el desarrollo infantil en sus distintas dimensiones (MEN, 2017a). El cuidado, abarca los comportamientos y estrategias que usan los adultos (padres, familiares y otros adultos como docentes¹), para proteger y garantizar la supervivencia de los bebés y los niños pequeños (Carbonell, 2013).

1. En adelante se hace referencia a las docentes, en términos femeninos, ya que en Latinoamérica la profesión docente en educación inicial es una profesión en su mayoría ejercida por mujeres.

El cuidado infantil de alta calidad se conceptualiza como la participación del niño en interacciones positivas con sus cuidadores, compañeros y el entorno en general, con oportunidades para el juego y la estimulación cognitiva, que le permita a los niños involucrarse en diversas tareas, además de obtener la atención y respuesta a sus necesidades por parte de los cuidadores (Vandell, 2004). El cuidado infantil de alta calidad implica dos dimensiones: la primera, es la calidad de los *procesos de cuidado*, es decir, las experiencias diarias que los niños tienen con sus cuidadores, compañeros y materiales. La segunda, es la calidad *estructural del cuidado*, que considera características como tamaño del grupo, número de niños por cuidador, nivel de formación y experiencia del cuidador (Cárcamo et al., 2014; Cryer et al., 1999; Pianta et al., 2005).

Respecto a la calidad de los procesos, es importante describir a qué se refieren algunas de las variables que permiten comprender mejor esta dimensión, tales como: rutinas de cuidado personal, lenguaje y razonamiento, e interacción. Las *rutinas de cuidado personal*, son definidas como prácticas cotidianas que realizan los adultos encargados de cuidar a los niños; están orientadas a garantizar su supervivencia, y a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial (Aguirre y Durán, 2000). Estas prácticas que suelen ser realizadas diariamente, incluyen el recibimiento y despedida de los niños, la higiene, las horas destinadas para la siesta, entre otras rutinas (Harms, Clifford, & Cryer, 1998), que les permiten a los niños reconocer e interpretar su entorno (Aguirre y Durán, 2000). Las prácticas cotidianas y de socialización son actividades desarrolladas con el fin de generar aprendizajes perdurables en los niños y las niñas, que les permiten entender cómo deben, a partir del conocimiento, atender una situación específica, desde su cotidianidad y según la afectación que tiene para ellos.

Por su parte, el *lenguaje y razonamiento*, es fundamental para hablar de calidad del cuidado, ya que se asume que las primeras experiencias de los niños con la lectura son centrales en la forma como ellos la viven posteriormente (Duque y Correa, 2012; Duque et al., 2010). Entre las prácticas universalmente reconocidas en la enseñanza de la lectura en educación inicial y preescolar, se encuentran las de leer cuentos escritos por literatos reconocidos (Duque y Correa, 2012). Este tipo de textos favorece el desarrollo cognitivo de los niños, debido a que recrean experiencias vividas, concuerdan con los funcionamientos metafóricos del pensamiento infantil y generan el asombro de los niños. Además, este tipo de textos posibilita el razonamiento inferencial, lo que no solo facilita leer lo implícito en el texto, sino que permite formar competencias para desenvolverse en la vida y en diferentes áreas de conocimiento (sociales, naturales, castellano, matemáticas, entre otras). El lenguaje y razonamiento en educación

inicial y preescolar está relacionado con competencias que afectan el ajuste escolar en los grados posteriores: comprensión auditiva, conciencia fonológica, velocidad de nombramiento de letras, velocidad de nominación de categorías verbales y conceptos básicos (López et al., 2013).

Con respecto a las *interacciones*, debido a que hacen parte de la calidad de los procesos de cuidado, desde un contexto escolar, según Hamre et al. (2014), un punto de partida para su conceptualización es la perspectiva bioecológica del desarrollo (Bronfenbrenner y Morris, 1998), en la que las relaciones docente-niño se conciben como sistemas diádicos que incluyen procesos psicológicos, comportamentales, biológicos, culturales y temporales. De acuerdo con los autores, estas características reflejan intercambios de comportamiento que permiten a los miembros de la díada participar en interacciones que fomentan el desarrollo.

En esa línea, Bronfenbrenner (1993) también planteó que las interacciones se generan con el entorno físico, de modo que este puede afectar positivamente el desarrollo infantil, siempre y cuando esté pensado para invitar al niño a explorarlo, o por el contrario, afectar de manera negativa por una falta de estructura y predictibilidad en el entorno. Desde esta perspectiva, el rol del adulto implica propiciar interacciones significativas para los niños, de modo que el aprendizaje y el desarrollo sean facilitados por la participación de los niños en procesos proximales. Es decir, que tengan lugar patrones de actividad recíproca con figuras de cuidado, objetos o acciones significativas.

Una característica importante del adulto que interactúa con un niño, es su sensibilidad, es decir, la habilidad para estar alerta a las señales del niño, interpretarlas y responder a ellas de manera pronta y adecuadamente (Ainsworth et al., 1974). En el contexto escolar, la sensibilidad de las docentes, como cuidadoras, implica la respuesta a las necesidades académicas, sociales, emocionales y de desarrollo de los niños, lo que les permite anticipar problemas y proveer la ayuda que sea necesaria (Pianta et al., 2005).

Específicamente, se ha encontrado que las docentes que son muy sensibles suelen ser también más propensas a: (1) realizar prácticas eficaces de estimulación del lenguaje en el aula (Hamre et al., 2014), (2) lograr resultados positivos en matemáticas y lectura que se mantienen incluso hasta los 15 años (Ansari y Pianta, 2018), y (3) contribuir al desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños (Salinas-Quiroz, 2017). Esto último, se ha explicado por la misma habilidad de las docentes sensibles para regular sus propias emociones, así como su apertura a las prácticas de educación socioemocional en el aula, lo que les permite adoptar en el cuidado de los niños, estrategias que dan lugar a la construcción de un clima prosocial en el que se promueven las relaciones de apoyo entre pares (Garner et al., 2019).

El bienestar emocional está asociado con “mejores aprendizajes y un pensamiento más creativo y autónomo” (Seligman et al., 2009, p. 295). El soporte emocional que el docente puede brindar al estudiante, está relacionado de manera directa con las emociones y el disfrute del estudiante respecto al centro educativo, y a su vez, es un buen predictor del ajuste socioemocional y académico. El ajuste escolar implica la adaptación académica y socio/emocional del estudiante al salón de clases y a la institución educativa. Además, hace referencia a la satisfacción del estudiante respecto del contexto en el que se desenvuelve, expresado en si el estudiante se siente cómodo en su entorno escolar, con sus pares y educador (Bernal y Gálvez, 2017).

La calidad en el Contexto Internacional

La calidad de los centros de cuidado infantil se ha evaluado en países de todos los continentes, usando diferentes instrumentos estandarizados, principalmente, de carácter observacional. Uno de los estudios centrales al respecto, es la revisión sistemática de Vermeer y colaboradores (2016), cuyo objetivo fue identificar la calidad del cuidado infantil reportada mediante las escalas de calificación del entorno (Environment Rating Scales-ERS) y las asociaciones entre los puntajes que estas ofrecen. El estudio exploró la calidad de los procesos, la sensibilidad del cuidador y las características estructurales del cuidado infantil (tamaño del grupo y proporción cuidador-niño). Los resultados del estudio evidenciaron que, en cinco (5) regiones geográficas y veintitrés (23) países, la calidad promedio del cuidado infantil en los centros infantiles fue moderada. Específicamente, se encontró que los niveles de calidad del cuidado infantil fueron más altos en Australia que en todas las demás regiones geográficas, y que la calidad del cuidado infantil en Norte América fue más alta que en Europa, Suramérica y Asia (Vermeer et al., 2016).

En el caso de Latinoamérica, también son varios los países que han medido la calidad del cuidado infantil desde las dimensiones abordadas en este estudio (calidad de los procesos y calidad estructural). En dicho proceso se ha implementado el conjunto de instrumentos analizados en la revisión de Vermeer y colaboradores (2016), para evaluar los ambientes familiares y escolares en los que participan los niños entre los cero y seis años. Los instrumentos de medición son los siguientes: Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana (ITERS², Harms et al.,

2. Por su nombre en inglés Infant/Toddler Environment Rating Scale

1990), Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles (ECERS³; Harms et al., 1980), la Escala de Calificación del Ambiente de Cuidado Infantil Familiar (FCCERS-R⁴; Harms et al., 2007) y sus respectivas versiones revisadas (ITERS-R, Harms et al., 2003; ECERS-R, Harms et al., 1998).

En el contexto latinoamericano, se destaca la investigación realizada por (Araujo et al., 2015) en Ecuador, con una muestra representativa de 400 jardines de cuidado infantil públicos del programa Centros Infantiles del Buen Vivir. Para su estudio, los autores utilizaron el Inventario del Conocimiento sobre Desarrollo Infantil (KIDI⁵, MacPhee, 2002) y la ITERS-R (Harms et al., 2003). Los resultados evidenciaron que los cuidadores tienen escasos conocimientos sobre desarrollo infantil, que el centro promedio en Ecuador se encuentra en el rango de calidad inadecuada y que, incluso, los centros con mejores resultados tienen niveles muy bajos de calidad.

Resultados similares aplican también para otros países. En Perú, por ejemplo, los jardines públicos del programa Cuna Más, obtuvieron una calidad mínima en la escala ITERS-R. En el caso de Bolivia, los jardines del Programa Crecer Bien Para Vivir Bien, obtuvieron resultados aún más bajos que indican una calidad inadecuada. Es decir, que los niños no cuentan con oportunidades que favorezcan su desarrollo ni preparación escolar (Berlinski y Schady, 2015). El caso excepcional en la región aparece en Chile, que aunque no logra una calidad alta, revela resultados más alentadores. Según Cárcamo y colaboradores (2014), la calidad promedio de la atención infantil chilena es moderada y no había cambiado sustancialmente en los 10 años precedentes al estudio. Al comparar los niveles de calidad de Chile con puntuaciones internacionales, los autores encontraron un nivel de calidad significativamente menor respecto a la media mundial general, incluyendo estudios de Europa, América del Norte y Australia, aunque su calidad es comparable a la de los países europeos.

Calidad del Aula: el Caso de Colombia

En el caso de Colombia, se han evaluado los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y los Hogares Comunitarios [HC], por medio de la aplicación de las escalas ITERS-R, ECERS y FCCERS. Como resultado, para ambos centros de cuidado infantil, la calidad

3. Por su nombre en inglés Early Childhood Environment Rating Scale

4. Por su nombre en inglés Family Child Care Environment Rating Scale

5. Por su nombre en inglés Knowledge of Infant Development Inventory

fue inadecuada, ubicándose entre 1,7 y 2,3 en una escala de siete puntos (Bernal, 2014). Respecto a la evaluación del Programa Hogares Comunitarios, aunque se encontró un efecto positivo en el desarrollo de los niños, estas puntuaciones no fueron significativas, lo cual estaría mediado por la calidad del cuidado y de las interacciones ofrecidas en dichos centros. No obstante, un estudio más reciente, referido a la estrategia De Cero a Siempre, mostró un efecto importante en los niños al posibilitar un importante efecto en el aumento del vocabulario, que se mantuvo hasta cinco años después de su participación en los centros educativos (Bernal y Ramírez, 2019).

En otro estudio realizado con el mismo programa de Hogares Comunitarios [HC] (Bernal, 2014), se encontró que ofrecer capacitaciones a las madres cuidadoras mejoró las puntuaciones de calidad en la escala FCCERS (Harms et al., 2007) y algunos aspectos del desarrollo cognitivo de los niños. Sin embargo, estos resultados no fueron tan alentadores en los Centro de Desarrollo Infantil [CDI] que, aunque obtuvieron medidas de calidad estructural más altas arrojadas por las Escalas FCCERS, ITERS y ECERS, la calidad de los procesos no mejoró en el mismo sentido (Bernal y Fernández, 2013), siendo esta la dimensión más importante para impactar el desarrollo de los niños (Ansari y Pianta, 2018; Pianta et al., 2016).

En el departamento del Tolima (Colombia), se realizó un estudio en el que se evaluó la implementación del Programa de Cualificación Hogares con Vivencias, dirigido a 90 agentes educativos de la primera infancia. El propósito fue identificar los logros obtenidos en el nivel operativo y formativo de los agentes educativos. Los resultados indicaron que los participantes tienen una valoración positiva sobre la implementación del programa, pues se logró que los agentes educativos apropien conocimientos sobre desarrollo infantil (desarrollo infantil, prácticas cotidianas y derechos), así como un cambio favorable en las prácticas cotidianas (Perdomo et al., 2019).

Por su parte, Maldonado-Carreño y Votruba-Drzal (2013) encontraron en su estudio realizado con 64 jardines privados y públicos de Bogotá (Colombia), interacciones de baja calidad entre las docentes y los niños, sin efectos significativos en el desarrollo infantil. En este estudio, la calidad del cuidado infantil se evaluó con el Sistema de Clasificación de la Evaluación de Aulas de Clase (CLASS-Classroom Assessment Scoring System; Pianta et al., 2008), el cual es otro de los instrumentos estándar para este tipo de evaluaciones. De manera similar, dos estudios realizados en la misma ciudad y usando la escala ECERS-R, encontraron que las puntuaciones de calidad de los procesos de cuidado infantil fueron bajas (Betancur, 2013) y que la formación docente (aspecto estructural) se relaciona negativamente con la calidad observada en el aula (Solano, 2015).

Otro antecedente importante en el caso colombiano, es la prueba piloto del Instrumento de Medición de la Calidad de la Educación Inicial para Colombia, realizada en el eje cafetero (departamentos de Caldas, Risaralda y Quindío), en la que participaron 14 municipios, 186 aulas, 1.114 niños y sus familias. Contrario a los resultados de los estudios previos, en esta medición se evidenció que la mayoría de los aspectos evaluados, en la dimensión estructural y de procesos, se encuentran en nivel alto, garantizando el bienestar de los niños. Sin embargo, se concluyó que era necesario mejorar las condiciones de seguridad internas y de accesibilidad, el uso de materiales que promuevan el respeto a la diversidad, los espacios para el juego simbólico, así como la disponibilidad de materiales escritos (MEN, 2016).

Si bien pueden observarse algunos resultados contradictorios entre la prueba piloto de la medición de la calidad (MEN, 2016) y algunos de los estudios previos realizados también en Colombia (Betancur, 2013; Maldonado-Carreño y Votruba-Drzal, 2013; Solano, 2015), deben tenerse en cuenta al menos dos consideraciones. Por un lado, los estudios han usado instrumentos diferentes, y por el otro, es posible que la incorporación reciente de la calidad del cuidado como un componente central en la educación para la primera infancia y la niñez, haya dado lugar a cambios que empezaron a observarse en la prueba piloto realizada por el MEN (2016).

En consecuencia, es fundamental continuar y consolidar la investigación en el área, en particular, porque un conjunto importante de investigaciones se ha realizado en centros infantiles de acogida (como los CDI) que no se inscriben en el sistema educativo formal de Colombia; y porque los estudios en la región (en este caso, la ciudad de Ibagué) son escasos, lo que deja un panorama sin suficiente información en torno a lo que sucede en el aula formal, esto es, en preescolar.

La educación formal en Colombia se imparte en instituciones avaladas por el Estado y hace parte de un sistema regular estructurado y jerarquizado con pautas curriculares que habilitan a los educandos para pasar al siguiente nivel (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2019). El sistema educativo en Colombia está organizado en tres niveles: 1. Educación preescolar, 2. Educación básica primaria y básica secundaria, y 3. Educación media (MEN, 2017b). Para efectos de este estudio, las autoras se han interesado en el ciclo de preescolar, a fin de aportar nueva información que amplíe la perspectiva sobre los primeros años escolares, sin desconocer la importancia de la educación inicial que en Colombia es impartida por los CDI, siendo una modalidad convencional e institucionalizada para favorecer el desarrollo integral de niños y niñas (MEN, 2014a; 2014b). Por esa razón, el objetivo del estudio que se presenta en este capítulo fue

examinar la calidad del cuidado en aulas de preescolar, en las dimensiones de los procesos, y sus asociaciones con los aspectos estructurales, en nueve instituciones educativas de la ciudad de Ibagué (Tolima).

Método

Participantes

Se seleccionaron docentes del grado Preescolar de instituciones educativas privadas y públicas de la ciudad de Ibagué, a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron 13 docentes de nueve instituciones (sector privado $n = 3$; sector público $n = 6$), cuya edad promedio fue de 44.62 años ($DE = 13.56$). El 46.2% de las docentes indicó tener título de posgrado, que en su mayoría correspondió a Especialización en Pedagogía Infantil. Los años de experiencia docente fueron en promedio 17.61 ($DE = 12.72$); específicamente como docentes de preescolar, las participantes tuvieron en promedio 14.54 años de experiencia ($DE = 10.84$). El número de niños en el aula durante las observaciones fue en promedio de 20.46 ($DE = 8.65$) y en todas ellas estuvo presente solo una docente.

Instrumentos

Cuestionario de datos sociodemográficos: de elaboración propia para obtener información de la edad, el sexo, nivel de formación, estrato socioeconómico, años de experiencia como docente de preescolar, número de niños a cargo, número de niños en condición de vulnerabilidad y tipo de institución a la que pertenece.

Early Childhood Environmental Rating Scale-Revised [ECERS] (Harms et al., 1998): esta escala es parte de un conjunto de instrumentos que evalúan la calidad de los centros educativos en distintos grupos etarios y contextos. En este caso, está diseñado para las aulas de niños entre los dos años y medio y los cinco años. La escala está integrada por 43 ítems distribuidos en siete subescalas: espacio y mobiliario (e. g. organización de los muebles); rutinas de cuidado personal (e. g. bienvenida, despedida, descanso); lenguaje y razonamiento (e. g. uso de libros, ilustraciones); actividades (e. g. juego, actividades de motricidad fina y gruesa); interacción (e. g. interacciones docente-niños y entre pares); estructura del programa (e. g. juego libre, horarios flexibles); padres y personal (e. g. interacción padres-escuela). Cada ítem se califica en una

escala de siete puntos (1= inadecuado, 3= mínimo, 5= bueno, 7= excelente), de la que se obtiene un promedio para cada subescala y para el total de calidad del proceso. En el presente estudio, tal como en otros (ver Lohndorf et al., 2019), se evaluaron solo 6 subescalas, debido a que la escala padre y personal resultaba irrelevante para los objetivos de este estudio. La consistencia interna del instrumento es de .92 (Harms et al., 1998).

Procedimiento

La investigación se desarrolló en dos etapas. 1) *Entrenamiento para la aplicación de la Escala ECERS-R*. Esta etapa consistió en sesiones teóricas, observación de videos de aulas y observaciones *in situ*. Para estas últimas se visitaron tres instituciones educativas, las cuales no hicieron parte de la muestra. Cada visita fue realizada por tres observadoras (una estudiante de último año de psicología, una psicóloga con formación en desarrollo infantil y conocimientos en calidad del aula, y la profesional experta encargada de dirigir el entrenamiento). En cada visita, las observadoras debían obtener un acuerdo interobservadores superior a .80 para que pudieran codificar los videos de la muestra real. La duración de cada visita fue de 180 minutos. 2) *Recolección de información*. Las observaciones de aula fueron realizadas por parejas de observadoras, conformadas por una estudiante y una profesional entrenadas. Cada visita duró 180 minutos y se cuidó que no se interfiriera con el desarrollo cotidiano de las actividades en el aula.

Posteriormente se realizaron análisis descriptivos y correlacionales usando el programa estadístico R (R Core Team, 2020) y su paquete Psych (Revelle, 2020). Debido a las características del diseño muestral y tamaño de la muestra, las correlaciones se realizaron usando la prueba estadística Tau de Kendall. Esta prueba de tipo no paramétrico permite establecer correlaciones entre las variables cuantitativas que no presentan una distribución poblacional normal; el signo del coeficiente indica la dirección de la relación, con valores posibles entre -1 y 1, cuyos mayores valores absolutos indican relaciones más fuertes (Genest y Nelešhová, 2009).

Consideraciones Éticas

Es una investigación con riesgo mínimo, debido a que no se modificó la conducta de los participantes por medio de intervenciones y sólo se solicitó información mediante la aplicación de dos instrumentos. Las docentes participantes y

los padres de familia de los niños en cada una de las aulas firmaron el consentimiento informado en el que aceptaron la participación voluntaria y reconocieron que podrían retirarse de la investigación en el momento en el que lo desearan sin obtener consecuencias por ello. Respecto a la confidencialidad, la información y los datos personales de las instituciones y de las docentes, fueron resguardados a través de códigos que permitieron su identificación dentro del estudio para garantizar su anonimato y sólo los investigadores del proyecto tuvieron acceso a la información recolectada (Salazar Raymond et al., 2018).

Resultados

La muestra estuvo conformada por 13 docentes de preescolar de instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Ibagué; nueve docentes fueron del sector oficial y cuatro del sector privado (Ver Tabla 1). La edad promedio de las docentes de las instituciones públicas fue de 50.1 años, mientras que en las instituciones privadas fue 32.25 años. Respecto a la formación en postgrado se encontró que seis de ellas cursaron estudios de postgrado, mientras que las demás no habían iniciado dichos estudios. En cuanto a la experiencia docente general, el promedio en las instituciones públicas fue de 22.7 años, y en las instituciones privadas de 6.25 años. Por su parte, el promedio de experiencia como docentes de preescolar fue de 18.5 años en el sector público, y en el sector privado fue 5.5 años. Con relación al número de niños en el aula, la media en las instituciones públicas fue 24.7, mientras que en las instituciones privadas fue 10.75.

Tabla 1

Datos Descriptivos de Calidad estructural por aula

Aula	Edad de la docente ^a	Postgrado ^b	Experiencia Docente general ^a	Experiencia en preescolar ^a	N. de niños en el aula	N. docentes en el aula
Sector Oficial						
1	31	No	9	9	32	1
2	32	Sí	12	12	32	1
3	62	Sí	39	39	25	1
4	54	Sí	23	23	27	1
5	39	No	9	7	27	1
6	61	Sí	29	29	24	1
7	62	No	36	15	20	1
8	57	Sí	34	23	19	1
9	53	Sí	13	10	17	1
M	50.1	-	22.7	18.5	24.7	1
Sector Privado						
10	28	No	5	2	18	1
11	36	No	7	7	13	1
12	32	No	6	6	3	1
13	33	No	7	7	9	1
M	32.25	-	6.25	5.5	10.5	1

Nota. ^a Información presentada en años; ^b Postgrado: Sí: terminado, No: no ha iniciado; M=Media

En la Tabla 2, se observan los puntajes obtenidos en cada dimensión para cada una de las aulas, así como el puntaje total en calidad de procesos que aparece en la última columna. A partir de estos puntajes, se obtuvo el promedio de cada una de las dimensiones y el puntaje total en calidad de los procesos para toda la muestra. Se puede apreciar que en las distintas dimensiones y en la escala total, los puntajes promedio tienden a ser bajos, observándose un posible efecto piso, en el cual las aulas evaluadas puntúan en el extremo inferior de los ítems propuestos. La dimensión con puntuación más elevada es la de lenguaje y razonamiento ($M = 2.10$, $DE = 0.61$). Por otro lado, el aula 7 es la que presenta el puntaje más alto en la escala total, y tiene puntajes elevados en las dimensiones espacio y muebles ($M = 5.3$), interacción ($M = 4.6$) y estructura del programa ($M = 5.0$).

Tabla 2

Datos descriptivos Calidad de los procesos por aula (puntajes por dimensión, medias, desviación estándar y rango)

Aula	Espacio y muebles	Rutinas del cuidado	Lenguaje-razonamiento	Actividades	Interacción	Estructura del programa	Total Calidad
1	2.4	1.1	1.5	1.2	1.2	1.0	1.4
2	2.0	1.2	1.3	1.2	1.0	1.0	1.2
3	2.1	1.0	3.2	1.8	2.0	1.8	1.9
4	1.3	1.1	2.2	1.1	1.8	1.0	1.4
5	1.7	1.8	2.7	1.8	1.7	1.8	1.9
6	1.3	1.1	2.3	1.3	2.8	3.0	1.9
7	1.6	1.2	1.6	1.1	1.0	1.3	1.3
8	1.4	1.3	1.6	1.3	2.4	1.6	1.6
9	1.4	1.3	1.6	1.4	2.4	1.7	1.6
10	2.7	1.0	2.1	1.4	1.2	1.0	1.5
11	5.3	2.2	2.5	3.6	4.6	5.0	3.8
12	1.5	1.1	1.7	1.0	1.8	1.6	1.4
13	1.7	2.1	3.0	1.3	3.8	2.3	2.3
<i>M</i>	<i>2.0</i>	<i>1.3</i>	<i>2.1</i>	<i>1.5</i>	<i>2.1</i>	<i>1.8</i>	<i>1.8</i>
<i>DE</i>	<i>1.07</i>	<i>0.41</i>	<i>0.61</i>	<i>0.67</i>	<i>1.08</i>	<i>1.10</i>	<i>0.6</i>
<i>Rango</i>	<i>1.3-5.3</i>	<i>1.0-2.2</i>	<i>1.3-3.2</i>	<i>1.1-3.6</i>	<i>1.0-4.6</i>	<i>1.0-5.0</i>	<i>1.2-3.8</i>

En la Tabla 3 se pueden observar los coeficientes de correlación para las variables de interés. La edad de la docente, su experiencia como docente en otros cursos y sus años de experiencia en el preescolar no se relacionaron significativamente con las dimensiones de la calidad del aula, ni con la calidad de procesos total (todas las $p > .05$). La variable Número de niños en el aula presentó una correlación negativa significativa con la dimensión de Interacción ($\tau = -.45, p < .05$). En otras dimensiones del ECERS-R, se observa que Espacio y muebles solo se relacionó positivamente con la dimensión Actividades ($\tau = .36, p < .05$), mientras que la dimensión Rutinas del cuidado no se relacionó con ninguna otra dimensión, ni con la escala total. Por el contrario, la dimensión de Lenguaje y razonamiento se relacionó con las dimensiones de Interacción ($\tau = .43, p < .05$), Estructura del programa ($\tau = .50, p < .05$) y con la escala total ($\tau = .61, p < .01$). Por su parte, la dimensión Actividades, sólo se relacionó

con la escala total ($\tau = .55, p < .05$), mientras que la dimensión Interacción se relacionó positiva y significativamente con la dimensión Estructura del programa ($\tau = .63, p < .01$) y con la escala total ($\tau = .74, p < .01$). Por último, la dimensión Estructura del programa se relacionó positiva y significativamente con la escala total ($\tau = .77, p < .01$).

Tabla 3

Matriz de Correlaciones Calidad de los procesos y calidad estructural

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Edad de la docente	-										
Experiencia docente	.79**	-									
Experiencia en Preescolar	.67**	.84**	-								
N. de Niños en el aula	.10	.26	.34	-							
Espacio y muebles	-.37	-.29	-.34	.02	-						
Rutinas del cuidado	-.05	-.19	-.28	-.22	.04	-					
Lenguaje y razonamiento	.17	-.01	.04	-.20	.10	.00	-				
Actividades	.04	-.07	-.07	-.09	.36*	.24	.38	-			
Interacción	.18	-.02	.05	-.45*	-.12	.24	.43*	.31	-		
Estructura del Programa	.23	.01	.04	-.35	.01	.37	.50*	.42	.63**	-	
Total Calidad de procesos	.13	-.08	.00	-.34	.13	.21	.61**	.55*	.74**	.77**	-

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$

Discusión

El objetivo del presente estudio fue examinar la calidad del cuidado en aulas de preescolar, en las dimensiones de procesos y sus asociaciones con algunos aspectos estructurales de la calidad (edad de la docente, nivel educativo, años de experiencia y tamaño del gru-

po). Al respecto, se encontró que las aulas evaluadas presentan puntajes ubicados en su mayoría en la categoría de calidad inadecuada, a excepción de una de ellas que obtuvo un puntaje total en la escala ECERS-R de calidad mínima, así como los puntajes más altos en el rango de calidad buena en las dimensiones de espacio y muebles, interacción y estructura del programa. Estos resultados son consistentes, con investigaciones como el estudio de Araujo y colaboradores (2015), en la que aplicando la escala ITERS que evalúa las mismas dimensiones de la ECERS-R, pero diseñada para niños entre los cero y 2,5 años. Estos autores encontraron que los niveles de calidad fueron bajos en todas las dimensiones, ubicándose también en la categoría de calidad mínima. Resultados que, además, coinciden con los dos estudios nacionales realizados por Maldonado-Carreño y Votruba-Drzal (2013) y Betancur (2013), y en el contexto internacional con el estudio de Vermeer y su equipo (2016), quienes ratifican que la calidad del cuidado en Suramérica es baja, en comparación con otras regiones del continente.

A pesar de la coherencia entre este grupo de estudios, cabe destacar que la medición de la calidad realizada por el MEN, en los departamentos del eje cafetero (MEN, 2016), no coincide con los resultados expuestos, pues en ella encontraron niveles medios y altos de calidad. Esto podría merecer un análisis en, al menos, dos aspectos. El primero de ellos, estaría asociado a la heterogeneidad de los instrumentos de medición, ya que para el caso de la medición nacional se usó un instrumento diseñado *ad hoc*, su escala de calificación es de cuatro puntos, y cuyas puntuaciones inferiores a 2 indican un nivel de calidad bajo, las puntuaciones de 2 a 3 indican un nivel medio y las puntuaciones superiores a 3 un nivel alto de calidad (MEN, 2016). En contraste, el otro grupo de instrumentos (ITERS-R, ECERS-R, CLASS) tienen una escala de medición de de siete puntos.

El segundo aspecto por considerar tiene que ver con las diferencias en las regiones en donde se llevaron a cabo los estudios. Si bien en Colombia el MEN (2017) ha promulgado las bases curriculares para la educación inicial en todo el país, las entidades territoriales (secretarías de educación municipal y departamental) tienen la potestad de ejecutar procesos de formación continua dirigidos a las docentes de este nivel educativo, que no necesariamente son centralizados en el MEN. De esta manera, es posible que las docentes participantes de la prueba piloto de calidad hayan tenido procesos formativos distintos, a la de los de las docentes de los otros estudios. En ese sentido, las interacciones que las docentes establecieron con sus estudiantes fueron diferentes, dando lugar a mayores puntajes de calidad. Por supuesto, este es un razonamiento que debe comprobarse con posterior evidencia en la que se controlen las variables de formación docente.

Otro resultado importante del presente estudio tiene que ver con la dimensión *rutinas de cuidado personal*, que obtuvo el puntaje más bajo, mientras que las dimensiones de *lenguaje-razonamiento e interacciones* obtuvieron los puntajes más altos. Este hallazgo coincide con lo reportado por Cárcamo y colaboradores (2014); respecto a las rutinas, los autores señalan sesgos culturales que hacen hincapié en ciertas rutinas de higiene y salud menos comunes en países distintos a los Estados Unidos, en donde se diseñó la escala ECERS-R. En el caso de las otras dos dimensiones, aunque en este estudio, al igual que el de Cárcamo y su equipo (2014), hayan obtenido los promedios más altos, no superaron la categoría de calidad mínima, lo que evidencia un panorama poco alentador. De acuerdo a estos autores, las dimensiones de *interacciones y lenguaje-razonamiento* son características críticas de la calidad del cuidado infantil, por ser consideradas como promotores del desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños. En particular, en el presente estudio estas dos dimensiones están ausentes en todas las aulas, excepto una de ellas.

Ahora bien, respecto a las asociaciones entre las dimensiones de procesos y los aspectos estructurales de la calidad, los resultados obtenidos están en línea con un estudio previo (Cárcamo et al., 2014). En ese sentido, se encontró que la edad de la docente, su nivel educativo, sus años de experiencia y el tamaño del grupo, no presentaron asociaciones significativas con ninguna dimensión de procesos. En este estudio podría explicarse por el reducido tamaño muestral. No obstante, una asociación negativa entre el tamaño del grupo y la calidad de las interacciones sí alcanzó significancia. Este hallazgo es coherente con estudios previos en los que se ha indicado que, a menor número de niños en el aula, las interacciones tienden a presentar puntajes mayores de calidad. Es decir, que son interacciones más cálidas entre las docentes y los niños, pero además entre los mismos pares (Cárcamo et al., 2014; Vermeer et al., 2016).

Los estudios realizados en la región han demostrado que los niveles relacionados con la calidad en centros infantiles son inadecuados o incluso están por debajo de esta categoría (Araujo et al., 2015; Berlinski y Schady, 2015; Bernal, 2014). Los datos nacionales y, específicamente, los obtenidos en el presente estudio, plantean serias preocupaciones, pues la baja calidad se relaciona con un impacto negativo sobre el desarrollo y la preparación escolar de los niños (Bernal, 2014). En específico, no se consigue igualar algunas de las disparidades y desventajas a las que se enfrentan en las primeras etapas de su vida, en los contextos más desfavorables (Berlinski y Schady, 2015; Manning et al., 2019). Lo que es particularmente relevante para el caso colombiano, dado que los CDI y los jardines públicos son los que cuentan con las condiciones más inequitativas, respecto a la calidad (Araujo et al., 2015).

Aunque, en este estudio no se encontraron asociaciones entre los aspectos estructurales y la calidad de los procesos, la literatura sí ha reportado que los bajos puntajes en la segunda dimensión de la calidad, puede explicarse por diversos factores, entre los que se destacan los escasos conocimientos sobre desarrollo infantil por parte de las docentes, así como la falta de formación. El meta-análisis de Manning y colaboradores (2019), mostró que la mayor cualificación de las docentes está significativamente correlacionada con una mayor calidad de los entornos de educación inicial y que, específicamente, el nivel de educación de las docentes o cuidadoras está positivamente correlacionado con las cualidades generales de calidad, así como con las calificaciones de las subescalas en las que incluyen la estructura del programa, el lenguaje y el razonamiento.

En esta línea, la literatura reporta que los centros educativos de alta calidad, y las interacciones entre el docente sensible y el niño, promueven el desarrollo infantil temprano (Vandell et al., 2010; Vermeer y Bakermans-Kranenburg, 2008), al centrar su atención en las necesidades emocionales y físicas, al ajustarse a sus estados emocionales e identificar las señales desde el punto de vista del niño (Carbonell et al., 2015). Al respecto, Pianta y colaboradores (2016), plantearon que más que las características estructurales de los programas, un indicador clave de la calidad del aula son las interacciones docente-estudiantes, caracterizadas por la sensibilidad de los primeros a las necesidades individuales de los estudiantes, el apoyo al comportamiento positivo y la estimulación del lenguaje y el desarrollo cognitivo. Estas interacciones docente-estudiantes parecen beneficiar a todos los niños desde el preescolar hasta el tercer grado. Así mismo, es probable que esas interacciones desempeñen un papel más importante en la persistencia de los efectos de la atención infantil, en comparación con otros aspectos de la escolarización, como el tamaño de la clase (Ansari y Pianta, 2018).

En consecuencia, es fundamental que, desde una perspectiva de política pública basada en evidencia, se fortalezca el diseño de planes, programas y proyectos conducentes a mejorar los procesos de formación y acompañamiento docente en todos sus niveles. Es decir, desde las licenciaturas hasta los posgrados y la educación continuada. Así mismo, es necesario investigar, diseñar y validar estrategias de intervención, considerando que el cuidado de la primera infancia y su desarrollo integral es una responsabilidad entre el Estado, la escuela y la familia (MEN, 2017a). En este sentido, las decisiones a nivel del exosistema, impactan de alguna forma el bienestar y el desarrollo infantil (Bronfenbrenner y Morris, 1998).

La formación de formadores en educación inicial y preescolar, y especialmente desde aquellas asignaturas del área humanista y pedagógica en las facultades de educación, debe buscar que los futuros licenciados en educación inicial revisen sus concepciones

sobre las infancias y el sujeto que aprende. Es clave que el futuro educador revise sus ideas preconcebidas a la luz de las propuestas contemporáneas desde la psicología del desarrollo y educativa entre otras. Las características del aprendiz, especialmente en sus áreas cognitiva y psicosocial desde una mirada holística, teniendo en cuenta el momento evolutivo en el que se encuentra. Considerando este panorama, el estudiante de una licenciatura en educación inicial y preescolar podrá partir de unos modelos de mente del aprendiz sustentados científicamente, que fundamenten sus prácticas pedagógicas, de modo que pueda intervenir mejor y que, a futuro, genere aportes para favorecer la instauración de unas prácticas educativas más enriquecedoras para las personas que participan en ellas, aportando a la calidad del cuidado en educación inicial y preescolar (Duque, 2020).

En el contexto colombiano, existe poca evidencia empírica sobre la calidad de los procesos y su impacto en el desarrollo de los niños (Salinas-Quiroz, 2015; Santelices et al., 2015). Por ello, es necesario continuar el abordaje en esta línea en nuestro país y, a partir de lo anterior, consolidar un cuerpo de conocimientos local, ya que ha estado construido principalmente sobre la base de los resultados en otros países, en su mayoría en Estados Unidos (Hamre et al., 2014; Pianta et al., 2016), o en el caso de Latinoamérica, los estudios conducidos en Chile por Cárcamo y colaboradores (2014, 2015).

Limitaciones y Sugerencias

Entre las limitaciones del presente estudio, se destaca que la muestra seleccionada fue pequeña, lo que impide la generalización de los resultados y la ejecución de análisis estadísticos más complejos. En relación con ello, los análisis comparativos entre aulas públicas y privadas escapan al alcance de esta investigación, por lo que sería relevante que futuros estudios en el contexto nacional, no solo trabajaran con muestras representativas, sino que además examinaran posibles análisis en esa línea.

Sin duda la educación preescolar potencia el desarrollo socioafectivo y cognitivo de la niñez; sin embargo, cuando la calidad del aula disminuye, el impacto puede ser negativo. En un país en vía de desarrollo como Colombia, encontrar el punto de equilibrio puede ser una tarea difícil, por lo que es necesario crear condiciones para la formación inicial y continuada de educadores y profesionales con capacidad de trabajar en colaboración para provocar cambios en el funcionamiento real de las aulas de preescolar. Por ejemplo, frente a los desafíos de la calidad del aula, surgen implicaciones en los procesos de formación de los futuros docentes y psicólogos educativos, quienes podrían potenciar su capacidad de establecer relaciones colaborativas para atender diversas necesidades de los niños. Además, para el desarrollo de planes y la toma de

decisiones se precisan estrategias de apoyo entre diferentes actores de la comunidad educativa, quienes pueden implicarse mediante un trabajo articulado que aporte al éxito de programas orientados a promover el desarrollo de la primera infancia. En suma, se sugiere para futuros estudios, analizar ampliamente tanto el papel de los educadores, como el de los profesionales, frente a las posibilidades de impactar la calidad del cuidado en los entornos escolares desde sus particularidades.

Financiamiento

Este capítulo se derivó del proyecto de investigación “Relación entre la sensibilidad en docentes del ciclo de educación inicial, la calidad del aula y las prácticas de inclusión en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Ibagué”, financiado por la Universidad de Ibagué, mediante acto administrativo CI-03-2016 y con código 14464-INT (vigencia 2017-2018). Las autoras agradecen el apoyo de los estudiantes del Semillero Educere, del Grupo de Investigación Estudios en Educación (GESE) de la Universidad de Ibagué.

Referencias

- Adams-Ojugbele, R.O. y Moletsane, R. (2019). Towards quality early childhood development for refugee children: An exploratory study of a Grade R class in a Durban child care centre. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), pp. 1-8. <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.616>
- Aguirre, E. y Durán, E. (2000). *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Universidad Nacional de Colombia
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., y Stayton, D. F. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99–135). Cambridge University Press.
- Ansari, A. y Pianta, R., C. (2018). Variation in the Long-Term Benefits of Child Care: The Role of Classroom Quality in Elementary School. *Developmental Psychology*, 54(10), pp. 1854–1867. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000513>
- Araujo, M. C., López Boo, F., Novella, R., Schodt, S. y R. Tomé. (2015). *La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador*. BID. (Documento inédito).

- Berlinski, S., y Schady, N. (2015). *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bernal, R. (2014). *Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia*. Serie Cuadernos Fedesarrollo 51.
- Bernal, R. y C. Fernández. (2013). Subsidized Childcare and Child Development in Colombia: Effects of Hogares Comunitarios de Bienestar as a Function of Timing and Length of Exposure. *Social Science and Medicine*, 97, pp. 241–249. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.10.029>
- Bernal, F. y Gálvez, F. (2017). Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española. *Revista de Orientación Educativa*, 31(60), pp. 3-23.
- Bernal, R., y Ramirez, S., M. (2019). Improving the quality of early childhood care at scale: The effects of “From Zero to Forever”. *World Development*, 118, pp. 91–105. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.02.012>
- Betancur, L. (2013). La Calidad de la Educación Inicial en Bogotá: Estudio Exploratorio en Jardines Infantiles de Nivel Socio Económico Medio y Bajo [Tesis de maestría inédita]. *Séneca Repositorio Institucional*. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/11938>
- Bronfenbrenner, U. (1993). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.
- Carbonell, O. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Prensa Médica Latinoamericana*, 7(2), pp. 201-207.
- Carbonell, O., Plata, S., Bermúdez, M., Suarez, L., Peña, P., y Villanueva, C. (2015). Caracterización de prácticas de cuidado en familias colombianas con niños en primera infancia en situación de desplazamiento forzado. *Universitas Psychologica*, 14(1), pp. 67-80. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.cpcf>
- Cárcamo, R., A., L., H., J., De la Harpe, C., Van der Veer, R. y Van IJzendoorn, M., H. (2014). The Quality of Childcare in Chile: Its Stability and International Ranking. *Child and Youth Care Forum*, 43, pp. 747–761. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9264-z>

- Cárcamo, R., A., Vermeer, H., J., van der Veer, R. y van IJzendoorn, M., H. (2015). Early Full-Time Day Care, Mother–Child Attachment, and Quality of the Home Environment in Chile: Preliminary Findings. *Early Education and Development*, 27(4), pp. 457-477. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1091971>
- Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI) (2007). *Compromiso hemisférico por la educación de la primera infancia*. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-192478_archivo_pdf_compromisos.pdf
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., y Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, pp. 339–361. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00017-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00017-4)
- Drange, N. y Havnes, T. (2019). Early Childcare and Cognitive Development: Evidence from an Assignment Lottery. *Journal of Labor Economics*, 37(2). <https://doi.org/10.1086/700193>
- Duque, C.P. (2020). Las interacciones en el aula y el uso de la narrativa. Implicaciones para el ajuste escolar de los estudiantes en educación inicial. En Y. Álvarez, C.P Duque y M. O. Farfán. *Narrar desde sí mismo: tres experiencias pedagógicas*. (pp. 15-46). Sello Editorial Universidad del Tolima
- Duque, C. P. y Correa, M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en el aula docente. Niños en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 11(2), pp. 559-570.
- Duque, C. P., Vera, A.V. y Hernández, A. M. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la Literatura. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, (6), pp. 35 – 44. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.03
- Gambaro, L., Stewart, K. y Waldfogel, J. (2015). A question of quality: do children from disadvantaged backgrounds receive lower quality early childhood education and care?. *British Educational Research Journal*, 41(4), pp. 553–574. <https://doi.org/10.1002/berj.3161>
- Garner, P., W., Parker, T., S. y Prigmore, S., B. (2019). Caregivers' emotional competence and behavioral responsiveness as correlates of early childcare workers' relationships with children in their care. *Infant Mental Health Journal*, 40, pp. 496–512. <https://doi.org/10.1002/imhj.21784>
- Genest, C. y Nelešhová, J. (2009). Analytical proofs of classical inequalities between Spearman's (ρ) and Kendall's (τ). *Journal of Statistical Planning and Inference*. 139(11), pp. 3795-3798. <https://doi.org/10.1016/j.jspi.2009.05.017>

- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. y Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations with Preschool Children’s Development. *Child Development*, 85(3), pp. 1257–1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Harms, T., Clifford, R. M., y Cryer, D. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., y Clifford, R. M. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS)*. Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M., y Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale–Revised*. Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., y Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale–Revised (ITERS-R)*. Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. y Clifford, R. (2007). *Family Child Care Environment Rating Scale- Revised Edition (FCCERS-R)*. Teachers College Press
- Lohndorf, R. T., Vermeer, H. J., Cárcamo, R. A., De la Harpe, C., y Mesman, J. (2019). Preschoolers’ problem behavior, prosocial behavior, and language ability in a Latin-American context: The roles of child executive functions and socialization environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, pp. 36–49. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.005>
- López, L. S., Camargo, G., Duque, C. P., Ariza, E. C., Ávila, M. y Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Zona Próxima*, (19), pp. 2-20.
- MacPhee, D. (2002). *Knowledge of Infant Development Inventory Survey of Child Care Experiences Manual (KIDI)*. Mimeo.
- Maldonado-Carreño, C. y Votruba-Drzal, E. (2013). *Children’s Early Educational Experiences in Private Settings. Evidence from Bogotá, Colombia*. Ponencia presentada en ProLEER – Harvard University, Boston, MA.
- Manning, M., Wong, G., T., Fleming, C., M., y Garvis, S. (2019). Is Teacher Qualification Associated with the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 20(X), pp. 1–46. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2014a). *Guía N. 50 Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Guia-N50-Modalidades-condiciones-calidad-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2014b). *Documento N. 20 Sentido de la Educación Inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2016). *Modelo de medición y socialización de resultados de la implementación piloto en el Eje Cafetero*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362939_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2017a). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2017b, 7 de febrero). *Niveles de la educación básica y media*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233834.html?_noredirect=1
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021: desafíos y oportunidades*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189945/PDF/189945spa.pdf.multi>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2016). *La educación en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2019). *Colombia Perfil del País*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_ed_colombia_20190619.pdf
- Perdomo, M., Duque, C., Vera-Márquez, A., y Peña, S. (2019). Evaluación de un programa de cualificación a agentes educativos de la primera infancia. *Zona Próxima*, 30, pp. 1-19. <https://doi.org/10.14482/zp.30.372.21>
- Pianta, R., Downer, J. y Hamre, B. (2016). Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. *The Future of Children*, 26(2), pp. 119-137. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>

- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., y Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), pp. 144–159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., y Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Brookers.
- R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Revelle, W. (2020). *Psych: Procedures for Personality and Psychological Research*, Northwestern University, Evanston, Illinois, USA.
- Salazar Raymond, M. B., Icaza Guevara, M. F., y Alejo Machado, O. A. (2018). *The importance of ethics in research*. *Universidad y Sociedad*, 10(1), pp. 305-311.
- Salinas-Quiroz, F. (2015). Sensibilidad, comportamiento de base segura y desarrollo sociocognitivo en centros de educación inicial en México. *Universitas Psychologica*, 14(3), pp. 1017-1028. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.scbs>
- Salinas-Quiroz, F. (2017). *Educación inicial: apego y desarrollo sociocognitivo*. Horizontes Educativos.
- Santelices, M. P., Greve, G. C., y Pereira, X. (2015). Relación entre la interacción del preescolar con el personal educativo y su desarrollo psicomotor: un estudio longitudinal chileno. *Universitas Psychologica*, 14(1), pp. 313-328. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.ripp>
- Seligman, M., Gillam, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive Education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), pp. 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Solano, A. P. (2015). La calidad de la educación inicial en Bogotá: relación entre la formación docente y las interacciones en el aula [Tesis de maestría inédita]. *Séneca Repositorio Institucional*. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/13392>
- Vandell, D. (2004). Early Child Care: The Known and the Unknown. *Merril-Palmer Quarterly*, 50(3), pp. 387-414. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0027>
- Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., y the NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), pp. 737-756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>

- Vermeer, H. J., y Bakermans-Kranenburg, M. J. (2008). Attachment to mother and nonmaternal care: Bridging the gap. *Attachment & Human Development*, 10(3), pp. 263-273. <https://doi.org/10.1080/14616730802113588>
- Vermeer, H., Van IJzendoorn, M., Cárcamo, R., y Harrison, L. (2016). Quality of child care using the environment rating scales: a meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), pp. 33-60. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0154-9>

RECONFIGURACIONES EDUCATIVAS EN PREESCOLAR Y PRIMARIA DURANTE LA EDUCACIÓN REMOTA: UNA PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE EL VÍNCULO EDUCATIVO

Jackeline Cantor Jiménez, José Eduardo Sánchez R.,
María del Carmen Buriticá Paredes, Juan Carlos López García
y Yamileth Bolaños Martínez

La pandemia provocada por el virus COVID-19 generó un estado de emergencia sanitaria global desde su inicio en diciembre de 2019. Esto ha afectado profundamente las formas de interactuar entre los seres humanos debido a las medidas obligatorias requeridas para su control. La situación es particularmente grave en América Latina, en donde los cierres de las escuelas llegaron en algunos países a ser de hasta de 18 meses. Por consiguiente, se afectaron aproximadamente a más de 100 millones de estudiantes, y provocaron deserción masiva, particularmente de aquellos estudiantes que provienen de poblaciones vulnerables (Turkewitz, 2021). Para algunos autores, la pandemia acrecentó la brecha social, obstaculizando no solo la digitalización de la escuela sino la escolaridad misma en las comunidades vulnerables (Wasserman, 2021; Iglesias et al., 2020).

Dentro de las problemáticas más preocupantes asociadas a este fenómeno global está el abandono escolar, que en América Latina se calcula en millones: por ejemplo 1,8 en México, 5 en Brasil, 90 mil en Ecuador, 170 mil en Perú, (Turkewitz, 2021). Adicionalmente, reportes de Unicef (2021b, 2021c), señalan que se incrementó el trabajo infantil en alrededor de 8 millones de casos durante el último año en el mundo, alcanzando más de 160 millones de casos a nivel global. Esto revirtió la tendencia a la baja de este indicador en los últimos 20 años. Igualmente, los informes de Unicef muestran retrocesos en todos los indicadores en materia de desarrollo infantil, junto a

incrementos en situaciones de desnutrición, maltrato y matrimonio infantil (Unicef, 2021a, 2021b, 2021c). Con relación a la educación, las preocupaciones en materia de calidad educativa están igualmente en el centro de la crisis. Al respecto, se estima que en América Latina y el Caribe (ALC), tras el cierre de las escuelas, dos de cada tres estudiantes no serán capaces de leer y comprender textos adecuados para su edad (World Bank, 2021), acrecentando la *pobreza de aprendizaje*¹ en un 20% en la región.

En este marco, los educadores han enfrentado demandas nuevas que no solo se relacionan con la adaptación de los procesos educativos, sino que también implican acciones de colaboración para asegurar las necesidades materiales de los estudiantes y sus familias, además de demandas emergentes en las temáticas de apoyo socioemocional y salud mental tanto de los propios educadores, como de las y los estudiantes y sus familias (Álvarez, et al., 2020; CEPAL, 2020; Hincapié et al., 2020). De acuerdo con la CEPAL (2020), dentro de los diferentes retos que han enfrentado las y los educadores por cuenta de la emergencia sanitaria, ha sido importante el sostenimiento del vínculo que se establecía de forma presencial con sus estudiantes y que se ha afectado por el uso de la virtualidad, sobre todo en la educación inicial, debido a las necesidades de desarrollo de los niños y niñas² durante este periodo vital.

Siguiendo los planteamientos de Vigotsky (1931/2000), consideramos que los procesos de enseñanza/aprendizaje son fundamentales en la constitución subjetiva de las personas. En este sentido, la educación trasciende la acumulación de saberes, siendo –en términos de Packer y Greco-Brooks (1999)– un proceso ontológico y no solamente epistemológico. La educación es un proceso eminentemente socio-cultural que transforma y constituye personas particulares. Algunos autores (Castro y Ferrari, 2013; Núñez, 2005) han denominado vínculo educativo al tipo de relación que configura aprendizajes significativos. Este tipo de relación ocurre en un marco socio-cultural específico, en el caso de la educación escolar, en una escuela en la que los roles de docentes y estudiantes siguen parámetros convencionales. El acto educativo se configura en el marco de la interacción mediada –principalmente, aunque no exclusivamente– por docentes y estudiantes, en el que diversos artefactos median las relaciones y van

1. De acuerdo con el Banco Mundial antes de la pandemia el 51% de los estudiantes en ALC no tenían la capacidad de leer y comprender un texto simple. Este índice se convierte en un problema que dificulta no solo las posibilidades de desarrollo individuales y la movilidad social, sino el desarrollo de las naciones (World Bank, 2021).

2. Los y las autoras consideramos importante la adopción de una perspectiva de género, por motivos únicamente de facilitar la lectura en lo sucesivo usaremos niños alternando indiferenciadamente con niñas, para incluir ambos géneros.

estableciendo el marco en el que se producen las relaciones educativas. Entre ellos, se encuentran principalmente los contenidos curriculares (números y letras), pero también, las actividades, las expectativas, los prejuicios, los saberes previos, entre otros.

Actualmente afrontamos los efectos de una pandemia que tomó de manera sorpresiva a todos los docentes al obligarlos a continuar con el servicio educativo en un entorno remoto; algo inédito como fenómeno global. Sin embargo, estudios empíricos están en proceso, y a la fecha no se encuentran investigaciones que den cuenta de las reconfiguraciones alcanzadas por los maestros durante la educación remota de emergencia. En este sentido, en el presente capítulo se explora la manera en que cinco educadoras reconfiguraron sus prácticas educativas durante el periodo de educación remota por COVID-19, mediante un entorno mediado por dispositivos tecnológicos. Esta exploración puede ayudar en la búsqueda de estrategias que favorezcan una posible educación remota futura y que ofrezcan pistas para comprender y fortalecer este proceso en la presencialidad post-pandemia.

La educación y el vínculo educativo durante la pandemia por COVID-19

La educación ha estado en crisis en esta pandemia, el entorno de aprendizaje sufre una serie de cambios y transformaciones, y se ha alojado a través de la virtualización en el espacio del hogar. Esto significa que las formas de interacción típicas en las familias se han transformado. La función educativa formal antes delegada a la institución escolar, fue trasladada durante el confinamiento al interior de los hogares, involucrando de manera más activa a cuidadores y/o padres/madres, quienes debieron asumir de ciertas formas esta actividad en el hogar (Bengsston, et al., 2020).

La virtualización de la escuela introduce las TIC como artefactos mediadores indispensables para la interacción, y otorga nuevas funciones a actores, como las familias, que antes estaban por fuera de la interacción directa. Según Pla (2020), en este nuevo espacio, mediado por las TIC, el educador puede continuar con los mismos formatos, solo trasladando a otro escenario las viejas formas de educación. O también al realizar un cambio real que permita reconfigurar su actividad a través de sus invenciones, en procura de acercarse a sus estudiantes tras el prolongado cierre de las aulas.

En este marco de la crisis sanitaria, los educadores han enfrentado demandas nuevas que no solo se relacionan con la adaptación de los procesos educativos, sino que implican acciones de colaboración para asegurar las necesidades materiales de los estudiantes y sus familias. A esto se le suman las demandas emergentes en las temáti-

cas de apoyo socioemocional y salud mental de las y los estudiantes, y de sus familias (Álvarez et al., 2020; CEPAL, 2020; Hincapié et al., 2020). La educación remota de emergencia (Bozkurt y Sharma, 2020) dejó en evidencia la necesidad, que no es nueva, de llevar a cabo actividades de vinculación entre escuelas y familias, que dinamicen y diversifiquen esta relación (Iglesias et al., 2020). En este contexto cobra relevancia la presente exploración dado que se busca reconocer las estrategias usadas por las docentes para sostener las relaciones que acogen a sus estudiantes y posibilitan sus aprendizajes.

Esta exploración se enmarca epistemológicamente desde concepciones de la pedagogía social crítica y teorías socioculturales que ubican como elemento clave la interacción mediada por diversos artefactos culturales entre el docente como agente de la educación y los estudiantes³. Que el docente sea considerado un agente educativo señala el carácter de su rol como responsable de definir colaborativamente propósitos y estrategias de la educación, en relación con la consideración de los estudiantes como sujetos activos en el proceso educativo (Iglesias et al., 2020). La pandemia también ha revelado algo que, aunque sabido, no es siempre reconocido, la importancia de la dimensión emocional en la educación (Tarabini, 2020 en: Iglesias et al., 2020), de allí la importancia del tipo de relación o vínculo que propone el docente. El deseo de aprender se ubica como eje para acceder a aprendizajes complejos y el maestro involucra activamente a los estudiantes en los contenidos educativos (Caram, 2011; Núñez, 2007).

Desde la pedagogía social, retomando Añaños-Bedriñana (2012), la práctica educativa es entendida como educación social, y se produce tanto en la escuela como fuera de ella, en las interacciones cotidianas. Un aspecto central en esta teoría refiere al compromiso frente a las situaciones de dificultad, vulnerabilidad, o cambio por el que puedan estar pasando las personas en general. Desde esta perspectiva, en el momento actual, la forma en que se propone el acto educativo mediado por las TIC hace importante pensar cómo se da este vínculo educativo que, desde la pedagogía social, es el que sostiene el acto educativo. Según Núñez (2007), lo que se oferta en la educación es la posibilidad de incluir a cada nuevo ser humano en lo que la humanidad ha construido cultural y socialmente, y que se pone a disposición del sujeto que se educa. Es el educador, entonces, el agente de la educación, que debe mediar entre el sujeto de la educación y el conocimiento. Este lugar del agente, que debe ocupar el docente, es fundamental en el proceso del acto educativo, ya que pone en escena su lugar activo, de permitir y gestar los procesos para que la transmisión

3. Principalmente, aunque no exclusivamente.

cultural se dé. Dependiendo de las herramientas cognitivas que proponga, de las múltiples opciones que utilice para presentar el conocimiento, este agente operará en la función que le corresponde, dando sentido y sosteniendo el acto educativo (Caram, 2011; Núñez citada en Tizio, 2005).

El proceso de aprendizaje, en esta coyuntura a raíz de la pandemia, ha abandonado el espacio *Escuela* y se ha trasladado a otros escenarios, poniendo a prueba los contextos educativos como escenarios simbólicos. De acuerdo con el estudio de la CEPAL (2020) esto ha generado tres escenarios de acción:

“[1] el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de diversos formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); [2] el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas; y, [3] la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes” (p.1).

Esto ha permitido salir del impase de forma rápida. Sin embargo, el escenario de aprendizaje para ser un espacio como tal de construcción de conocimiento, pasa por distintos factores, primero el acceso o no a los servicios tecnológicos y desde el lugar que corresponda (Álvarez et al., 2020) y segundo, que es igualmente importante, es la postura que el educador proponga, ya que no es suficiente el despliegue tecnológico para vincular al estudiante con el conocimiento. Por consiguiente, si no hay una reconfiguración que tome en cuenta el contexto y, desde ahí, se realicen las adaptaciones fundamentales que pongan de relieve los saberes y competencias, no hay una labor realmente educativa.

Método

Se realizó un estudio de caso colectivo con un alcance exploratorio acerca de algunas reconfiguraciones educativas que se han gestado en preescolar y primaria durante los tiempos de educación remota, esto desde la perspectiva de un grupo de cinco educadoras. Este tipo de estudio de caso se enfoca en un fenómeno, población o condición general mediante la selección de varios casos que se estudian intensivamente (Álvarez y San Fabián, 2012). El posibilita la exploración de conocimiento particular desde una perspectiva situada, además de permitir la comprensión de realidades educativas y propiciar la reflexión sobre la propia práctica. Desde una aproximación cualitativa, se retoma el relato de las educadoras a través de entrevistas semi-estructuradas, mediante las cuales se busca comprender la singularidad de los casos estudiados (Willig, 2013).

Procedimiento

Inicialmente, se realizaron grupos de discusión entre el equipo de investigación. Posteriormente, se definieron las categorías de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a las educadoras: vivencia profesional del confinamiento, contacto con los niños no presencial, retos y principales aprendizajes de las nuevas formas de contacto, conflictos presentes durante la experiencia de educación no presencial transformaciones percibidas en el rol de educadora. Las entrevistas duraron aproximadamente 45 minutos, a modo narrativo. Posteriormente, se construyeron tres categorías de análisis atendiendo a aquella información que permitía ubicar reconfiguraciones educativas durante la educación remota.

Categorías de análisis

1. *Irrupción de las tecnologías*: esta categoría expone cómo las educadoras asumieron el reto de conocer y aprender a usar herramientas tecnológicas para gestionar su labor educativa.
2. *Formas en que las educadoras establecen las relaciones con los niños y de estos con el conocimiento*: esta categoría indaga por las relaciones establecidas entre las educadoras y los niños (vínculo educativo), y cómo esto favorece la relación que los estudiantes establecen con el conocimiento.
3. *Participación de las familias*: la indagación estuvo enfocada en las diferentes formas en que las familias se vincularon al proceso educativo de sus hijos en modalidad no presencialidad.

Muestra seleccionada para los casos de tipo colectivo

Se realizó un muestreo por conveniencia, a partir del cual se entrevistó a cinco docentes con más de 20 años de experiencia como educadoras; tres de ellas eran docentes del sector privado: una de primaria y dos de preescolar, y las otras dos docentes pertenecían al sector oficial: una de preescolar y otra de primaria. Todas las docentes tenían la experiencia de pasar de educación presencial a educación remota por cuenta de la pandemia, con niños y niñas de preescolar o primaria. Estos niveles educativos resultan de interés para la investigación porque los niños están en procesos de socialización que requieren primordialmente del establecimiento de relaciones cercanas que potencien su desarrollo integral.

Las condiciones de acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad presentan una brecha muy grande entre los estudiantes del sector oficial y los del sector privado de las docentes que participaron en este estudio.

Resultados

La Irrupción de las Tecnologías

[...] hemos tenido que asumir lo que nunca pensamos ni los niños, ni los padres, ni yo, de aprender a manejar estos medios –tecnológicos– [...] (Docente 1, comunicación personal, 22 de octubre de 2020)

Tras la pandemia por COVID-19, la tecnología irrumpe en lo escolar de manera abrupta como mediadora de una relación remota, es decir, en un espacio donde la presencialidad era regla, el trabajo remoto se torna obligatorio. Este cambio significativo modifica la manera como se ha desarrollado la escolaridad moderna desde su invención.

Las cinco docentes entrevistadas empezaron a hacer un uso más intensivo de herramientas de comunicación, en particular del WhatsApp. Este recurso no solo se empleó para enviar algunas comunicaciones sino para establecer contacto permanente con sus estudiantes. La imagen audiovisual cobró importancia, siendo los videos enviados por medio de WhatsApp un mecanismo preponderante como herramienta para comunicar. Para la *Docente 2* el trabajo remoto ha significado una contradicción, en tanto que tradicionalmente desde la pedagogía con la cual trabaja, la Waldorf, han privilegiado el aprendizaje a través del cuerpo. Así, los niños y niñas usan sus manos, y todo su cuerpo, para elaborar diversos productos, constituyendo una experiencia educativa integral no solamente verbal o cognitiva.

... Fue un gran reto (el trabajo remoto) el objetivo era mantener el vínculo con el estudiante: para escucharnos, ellos necesitan seguir su proceso de desarrollo, ellos necesitan y nosotros también necesitamos ese encuentro del humano con lo humano. (Docente 2, Comunicación personal, noviembre 13 de 2020)

En todos los casos las docentes buscaron que el trabajo remoto no fuera unidireccional, donde las reflexiones sobre su práctica pedagógica se tornan significativas para que esta consideración se establezca como propósito. Al respecto, resulta importante el cambio de rol, pues las docentes se han situado como aprendices ante la tecnología se han situado como aprendices:

...Fue cambiar absolutamente todo, fue la mayor contradicción que en estos 30 años yo he vivido. De no usar celulares, usar computador, escribir con estilógrafo y colores. Entonces imagínense muchachos de empezar a trabajar con las manos pasar a las teclas [...] mientras nosotros aprendíamos. Porque han notado que yo no soy muy experta en el manejo de mi computador, pero aprendimos porque el vínculo había que mantenerlo, sostenerlo (Docente 2, Comunicación personal, noviembre 13 de 2020)

La pandemia irrumpe, presionando el uso de las TIC en la educación, en muchos casos solo a través del WhatsApp. Surge en las educadoras un sentimiento en relación con lo que la tecnología les ha permitido; para algunas de ellas ésta se convierte en la aliada, a través de la cual vuelven a interactuar con sus estudiantes:

[...] fue comenzar a amarlo [al computador] pensando en las posibilidades, y las posibilidades era todo ese mundo de cosas que aparecen hoy, que circulan a través de las redes y a través de las cuales podemos llegar a los chicos (Docente 4, comunicación personal, 17 de septiembre de 2020).

La educación remota de emergencia precipitó en muchos casos que las educadoras se ubicaran en el papel de aprendices, y cedieran a sus estudiantes la función de enseñantes en relación con el uso de la tecnología. Este cambio, interroga la futura apuesta de lo educativo, dado que sostener una relación así, solo es posible desde otras formas de situarse en el contexto *Escuela*. Las formas de aprender y de enseñar, ya no suponen roles rígidos, sino el tránsito flexible entre los lugares de quien aprende y quien enseña.

Formas en que las educadoras establecen las relaciones con los niños y de estos con el conocimiento

El cambio en la modalidad de encuentros con los niños llevó a que las docentes entrevistadas se preguntaran sobre maneras y recursos para sostener el vínculo que habían establecido en la presencialidad con la población infantil bajo su cuidado. En este ejercicio de sostenimiento del vínculo resulta relevante destacar dos aspectos. Por un lado, el despliegue de una *reflexión sobre la acción*, en palabras de Schön (1982), que emerge en contextos cotidianos a partir de las prácticas profesionales de las educadoras entrevistadas. Por otro lado, en el sostenimiento de la relación entre educadoras y estudiantes resulta central la sensibilidad perceptiva presente en las educadoras. Esta

sensibilidad les permite a las docentes comprender la singularidad de cada uno de sus niños, esto en relación con el tacto pedagógico del que habla Van Manen (1998). Por ello, una de las reconfiguraciones de las educadoras consistió en el reajuste de sus habilidades perceptivas a esa modalidad de encuentros no presenciales.

Las cinco docentes entrevistadas compartían, previo al cambio de modalidad, una apuesta pedagógica que ponía en el centro el encuentro con los niños y las niñas, al respecto una de las participantes expresa lo siguiente:

...Lo más importante para nosotros es generar vínculo con los chicos [...] en este momento no estamos afanados por desarrollar ningún plan de estudio, lo primero que hemos trabajado es esto, puras estrategias para conectarnos emocionalmente con los chicos, para que los chicos se sientan tranquilos (Docente 4, Comunicación personal, septiembre 17 de 2020)

Frente a este panorama que configura el reto de “generar el vínculo con los chicos” empiezan a emerger formas diferentes relacionadas con la reflexividad presente en cada una de las educadoras. Si bien la tecnología toma un papel preponderante como facilitadora de los encuentros a distancia, el uso de la tecnología requiere de una reflexión pedagógica que permita pensar acerca del sentido que existe detrás de la decisión de usar uno u otro recurso.

Al respecto, algunas de las docentes contaban con espacios excepcionales en los cuales tenían acompañamiento o asesoría con colegas que propiciaban dichas reflexiones pedagógicas, para las que, de acuerdo con Van Manen (1998), no suele haber mucho tiempo, aunque son muy necesarias, como evidencia a continuación la *Docente 3*.

Entonces empezamos a través de la asesoría con nuestras asesoras a empezar a darle una estructura a eso que en ese momento teníamos que hacer para seguir fortaleciendo ese vínculo con los niños y las familias. Entonces empezamos a trabajar a mirar qué lleva un video, a mirar cuál era la mejor manera de hacer el video, entonces era toda una estructura pedagógica que teníamos que hacer y era asumir un reto nuevo que nosotros no sabíamos cómo cogerlo. Entonces empezamos a trabajar, a planear, siempre planeamos nuestras actividades, pero como ya no eran desde la presencialidad, sino desde videos [...] (Docente 3, comunicación personal, 3 de septiembre de 2020)

El trabajo que se realiza en equipo tiene diferentes niveles, finalmente, en palabras de la *Docente 4*, “el trabajo cooperativo ha sido la clave del éxito, inclusive, todas esas cosas que yo no sé tecnológicamente hay otra [docente] que me hace un tutorial, me

lo envía por el WhatsApp [...]”. Se plantea que existen diferencias porque, si bien en ambas se encuentra un apoyo mutuo al momento de planear actividades o productos destinados a los niños y las niñas, en el caso de la docente 3 existe como tal una asesoría pedagógica mientras que en el caso de la *Docente 4* se trata de un apoyo que se da entre colegas en la cotidianidad del trabajo.

Dentro de las interacciones propuestas por las docentes entrevistadas, que comparten esa búsqueda creativa por mantener el vínculo con sus estudiantes y la añoranza por espacios de encuentro cara a cara, se empiezan a encontrar pistas para sostener la relación. Inicialmente se añora la voz, el abrazo en el encuentro con los y las niñas:

[...] nosotros como maestros desde la presencialidad no estábamos acostumbrados a hablar a una cámara sin sentir la voz, los ojos de los niños, cuando en la presencialidad lo más importante era ese vínculo, era tocarlos, era abrazarlos y nosotros nos sentíamos o yo me sentía muy mal porque era hablarle a la cámara [en la actualidad] (Docente 3, comunicación personal, 3 de septiembre de 2020)

Si bien se pierde la posibilidad de tocar y abrazar, se busca mantener el contacto por aquello que queda; en este caso aparece la mirada, una mirada más precisa y atenta a los gestos de los y las niñas:

[...] el contacto visual por ejemplo es algo bien llamativo, ya podemos leer, podemos tener otro lenguaje, que a veces pasábamos por alto cuando estábamos digamos en vivo con los niños, entonces estamos leyendo ya gestos, estamos comunicándonos a través de palabras, digamos mucho más precisas, de actividades mucho más puntuales para poder acercarnos a cada uno de los chicos (Docente 4, comunicación personal, 17 de septiembre de 2020)

Se trata de esa mirada que se dirige no solo desde la educadora hacia los niños sino desde los niños y niñas hacia sus compañeros y compañeras. Una mirada que también valora aquellos productos que los y las niñas han elaborado con sus padres en sus casas, bajo la guía de su educadora.

[...] algo que yo hago que me gusta mucho es que cuando los niños mandan videos, esos videos no se pueden quedar allí en el classroom, sino que yo lo socializo. Entonces los niños, ellos mismos se ven, ven a sus compañeros. Y eso para ellos es maravilloso [...] Por ejemplo, en el video haciendo la receta, en el video cantando, explicando un proceso.

Entonces digamos a través de fotografía, de videos, ahora es que he podido también conocer y darme cuenta de qué es lo que los niños están haciendo y poder observar sus procesos (Docente 1, comunicación personal, 22 de octubre de 2020)

Los productos de aquello que los niños y niñas realizan en casa permitieron, de acuerdo con la Docente 1, dar cuenta del proceso de aprendizaje que van adelantando. Por otra parte, teniendo en cuenta que el abrazo no está, hay otros gestos que demuestran presencia o que recuerdan esa relación que existe de por medio. En este sentido, también se encuentran iniciativas de las docentes de enviarles algún detalle a sus niños o niñas en fechas especiales.

[...] yo he tratado al máximo de estar en una interacción con ellos, las celebraciones, el día del amor y la amistad les mandé cajas de crayolas a cada uno. O sea, ahí me las he ingeniado y a través del zoom que los niños también expresan sus sentimientos. [...] cuando yo veo que un niño o una niña no se alcanza a conectar, yo ya veo que va pasando una semana, dos semanas, entonces yo ahí mismo empiezo a llamar, a preguntar qué es lo que pasa, por qué no se ha vuelto a conectar (Docente 1, comunicación personal, 22 de octubre de 2020)

De esta manera, las plataformas tecnológicas aparecen como medios necesarios, pero no suficientes para prolongar la existencia de la relación de la educadora y los niños y niñas, pues se requiere un adulto dispuesto a poner su cuerpo para darle vida, incluso en la distancia, a experiencias que generen en los niños emociones. Al respecto, la docente 3 cuenta una experiencia de juego de “Ardillitas a sus casas” por zoom.

[...] dibujamos casas, yo aquí ellos allá [los niños con sus padres], y a esas casas les damos números [...] después de que enumeramos las casitas, yo me maquillo de lobo delante de los niños y yo les digo que voy a ser un personaje que a ellos les encanta, porque ese es un juego que nosotros hacíamos desde la presencialidad. Entonces ellos empiezan a vestirse a ese personaje, ellos son las ardillas y las casas que tienen las colocan en el piso. Tengo compañeras que mueven la pantalla de tal manera que los niños vean que yo soy el lobo, el que va a estar en esas casas buscándolos para cogerlos. Entonces yo les digo: “ardillitas a la casa número uno” y arrancan a correr, entonces yo acerco mi cara a la pantalla con cara de lobo y ellos sienten la misma emoción, la misma adrenalina como si estuviéramos haciéndolo presencial (Docente 3, comunicación personal, 3 de septiembre de 2020)

Formas de participación de las familias en la educación no presencial

Uno de los aspectos que más se ha transformado, es la participación de las familias en el acompañamiento que realizan a los niños durante las actividades educativas (Bengtsson et al., 2020). De acuerdo con algunos autores, los padres, en una situación ideal, hacen presencia de diversas maneras: disponiendo el espacio y las herramientas para que niños y niñas puedan desarrollar las actividades y brindar motivación a partir de sus palabras y disposición corporal. De tal manera que los niños se sientan seguros y dispuestos a interactuar con la educadora y sus padres en un medio en línea (Reyes, 2020).

Sin embargo, es necesario aclarar que, aunque los aspectos mencionados en el párrafo anterior, se perfilan como la manera óptima para acompañar a los niños, esto solo sucede en un porcentaje muy bajo de nuestra población⁴. A la par de lo descrito se encuentra otra realidad en la que los padres no cuentan con el tiempo necesario para acompañar a sus hijos en el proceso educativo. Esto se debe a que deben trabajar durante largas jornadas, que además de ser mal remuneradas, generan un nivel de agotamiento que incide en su disposición para atender las necesidades de los niños. Por otro lado, aunque algunos padres tienen el tiempo para hacerlo y los recursos económicos, no cuentan con los recursos afectivos y de conocimiento que demandan las tareas escolares y demás actividades que hacen parte de la vida cotidiana de un niño que está en un proceso educativo formal (Iglesias et al., 2020).

A partir de lo planteado se sitúan las voces de algunas docentes que permiten caracterizar algunas formas de participación de las familias en la educación no presencial. Por ejemplo, en relación con el primer contacto entre docentes y familias, se encuentra que lo primero que hicieron las docentes fue indagar acerca de los recursos tecnológicos con los que contaban las familias para poder continuar con el acto educativo. Para ilustrar lo anterior, se retoman las palabras de una docente que pone en escena la complejidad para establecer este primer contacto:

Por ejemplo, yo hice entonces una encuesta, cuántos tienen correo, yo tengo 23 niños, y de los 23, tres tenían correo, pero no lo usan; los papás no lo usan, entonces ellos no tienen, pues la cultura de hacer nada con ese correo. Entonces yo empiezo pues a

4. Por ejemplo, en Colombia de acuerdo con el censo del DANE (2018) el 43,4% del total de la población censada contaba con servicios de internet. Existían brechas entre el acceso al servicio, pues mientras en Bogotá el 74,6% de la población tenía cobertura de internet, en Vaupés la cifra disminuía al 4,1%.

indagar, e indagar y lo único que encuentro es WhatsApp, ellos, las mamás pues usan el WhatsApp para comunicarse, para tomarse fotos, para lo que ellas lo usan (Docente 5, comunicación personal, 24 de septiembre de 2020)

Como se evidencia en el fragmento anterior, este primer contacto involucra aspectos que van desde el conocimiento y uso de recursos tecnológicos, hasta contar con las condiciones económicas para poder acceder a ellos. A su vez, es posible afirmar que esta situación tiene incidencia en la disposición que los padres de familia pueden tener ante el intento de aproximación de la docente. La *Docente 5* continúa:

[...] todo apuntó a la flexibilización, qué es lo que yo tengo que hacer para que estos padres que quieren ayudar puedan ayudar y yo qué hago para animarlos a que sigan porque ellos entonces dejan de mandar, uno les manda la actividad y entonces ellos no la devuelven [...] Es que la situación es muy dura, un teléfono en la casa y hay cinco niños estudiando, es que todos no tienen (Docente 5, comunicación personal, 24 de septiembre de 2020)

Como contraste con lo anterior, se encuentran las palabras de la *Docente 3*, que acompaña a un grupo de familias que cuentan con otras condiciones sociales, económicas y materiales que pueden allanar el camino para establecer un primer contacto cercano y significativo:

[...] Ahí también los videos se iban los fines de semana y llegaban a los papás los lunes y nosotros hacíamos llamadas para conectarnos con los papás y les preguntábamos si les había llegado el video, qué sentían, si eso que les proponíamos nosotros tenía algún valor para ellos. Unos papás muy comprometidos [...] (Docente 3, comunicación personal, 3 de septiembre de 2020)

La experiencia de otra docente posibilita establecer un cruce entre el entorno educativo y el entorno familiar; la docente “ingresa” a la casa de los niños y el espacio de casa puede convertirse, siguiendo las palabras de la *Docente 4*, en el lugar ideal para seguir los movimientos de la luna que cada niño observa desde su ventana.

[...] pudimos observar la luna, sí, pudimos mirar eso que nunca podemos hacer porque no nos comunicábamos con la familia o porque no esté digamos los lazos hacia la familia, comenzamos a trabajar entonces con la familia, y a observar los movimientos de la luna (Docente 4, comunicación personal, 17 de septiembre de 2020)

De esta manera, es posible rastrear formas de participación de las familias que, aunque podían estar presentes en la educación presencial, se redimensionan y devuelven un rol protagónico a los padres en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños.

Bueno, yo pienso que fue un papel muy importante y fue empezarle a validar lo que ellos son como papás. Entonces, era, a través de lo que nosotros somos como profesionales, nosotras las maestras, compartirles y decirles cómo hacerlo. Entonces ellos tomar esa titularidad, además de ser papás, eran maestros de sus hijos, pero guiados por nosotros los maestros en ese momento. (Docente 3, comunicación personal, 3 de septiembre de 2020)

Es muy interesante la manera en que la docente le otorga a los padres un lugar fundamental frente al reto de la educación no presencial, lo que la lleva incluso, en su discurso, a traslapar los roles –“además de ser papás, eran maestros”–. Revelando así, una transformación en las formas de relación y la distribución de responsabilidades, en pro de garantizar la continuidad del proceso educativo de los niños. De esta manera, sobre los encuentros virtuales, la docente afirma:

[...] en esos encuentros le damos la palabra a los papás para que ellos también expresen lo que significó para ellos esa propuesta del encuentro por zoom, y si hay cosas por trabajar entonces hacemos una nueva cita [...] Cuál ha sido la ganancia con eso: Que antes lo hacía yo con los niños en mi salón, y les contaba a los papás; ahora no, ahora soy yo a través de este lado, pero los papás allá en su casa construyendo eso que los niños ya saben. (Docente 3, comunicación personal, 3 de septiembre de 2020)

Discusión

La Tecnología como medio para el cruce entre Escuela y Familia

La educación remota, como se ha planteado, requiere unas condiciones de infraestructura tales como la conectividad a internet y los dispositivos tecnológicos para hacer posibles encuentros en la distancia. Sin embargo, además de los artefactos que posibilitan la mediación, resulta imprescindible la disposición de otros genuinamente interesados en que el encuentro educativo tenga lugar.

Las escuelas están cerradas; de esta manera, evitan ser fuente y portadoras del parásito-virus, la infección y el contagio. Ante esta realidad, los métodos de enseñanza y aprendizaje, las metodologías pedagógicas, pasan por el recurso virtual que permite informar y dar conocimiento, desarrollar contenidos y cumplir objetivos curriculares más o menos a corto, mediano y largo plazo (Levin, 2020, p. 88).

En el grupo de docentes entrevistadas fue necesaria una resignificación del uso de las herramientas tecnológicas, aspecto que llevó a ubicarlas a ellas, en algunos momentos, como aprendientes (Fernández, 2012) y en búsqueda de nuevos recursos para sostener la relación con sus estudiantes y las familias. Como protagonistas en el proceso educativo en tiempos de educación remota, se encuentran las familias. Si bien la escuela físicamente cerró, la familia se abrió como “célula educativa” (Reyes, 2020). En todos los casos, los padres –que antes eran prescindibles durante las horas que duraba la jornada educativa–, se vuelven imprescindibles para lograr el encuentro de las educadoras con los niños, tanto por mensajes de WhatsApp, como por encuentros sincrónicos en las plataformas tecnológicas.

El espacio educativo se reconfiguró como un cruce entre la familia y las educadoras. Sin embargo, existen prevenciones pertinentes frente a los cambios gestados. Yolanda Reyes (2020) plantea, respecto al uso de la tecnología, que si bien es necesario, el desafío real es el del acompañamiento –requerido– a las familias que son las que están sosteniendo los encuentros continuos con los niños. En este sentido, iniciativas como las pijamadas, el uso de recetas para hacer con los padres, los juegos que proponen las educadoras para que los niños compartan en sus casas con sus familias, son experiencias que mantienen la centralidad de la interacción humana en el aprendizaje y que ubican a las familias en un papel protagónico. Estas soluciones se asemejan a lo planteado por Tonucci (2020):

¿Cómo sacarle el jugo al aislamiento obligatorio y convertirlo en una experiencia pedagógica enriquecedora? [La respuesta, para Tonucci, es sencilla:] convertir la casa en un «laboratorio» donde los padres sean los asistentes de los maestros y en el que cada espacio, desde la cocina hasta un cajón de fotos viejas, se convierta en la oportunidad de aprender algo nuevo (Tonucci, 2020, párr. 2).

La solución de Tonucci, aunque interesante, tiene varias complicaciones contextuales que se presentan inversamente proporcional a la edad de los niños, y requieren de un mayor acompañamiento de sus padres o cuidadores en las casas. Las docentes entrevistadas, en su mayoría, contaban con un grupo de padres dispuestos a aprender a ser educadores de sus hijos, facilitando experiencias que antes eran del dominio de la escuela.

La pregunta por el deseo en la Educación Remota

El acto educativo es impensable en ausencia del deseo por el conocimiento. El deseo del maestro, pero también el deseo del estudiante y los otros adultos que lo acompañan en el acercamiento al universo cultural. En palabras de García (2003):

El deseo permite querer hacerse cargo del mundo para el otro y querer que el otro forme parte de él. Pero esa apuesta iniciada por uno (el educador) no puede salir bien si, en algún momento, el otro no «se sube al carro». Es tan necesario el deseo de uno como el del otro (p. 170).

Las palabras del autor permiten formular al menos dos preguntas que se instalan en el centro de la reflexión que se propone en el presente capítulo: ¿cómo emerge el deseo por el conocimiento en la educación remota? ¿Cómo se sostiene? Al hacer un intento por aproximarse a algunas respuestas, se sitúan las palabras de las docentes que participaron en la investigación. Desde la singularidad de su experiencia, permitieron identificar una apuesta genuina por sostener una relación significativa con los niños y las familias que acompañan; apuesta que enfrenta los avatares de seguir presente para el otro en ausencia del cuerpo, que ahora es imagen y voz que llega a la casa vía computador o celular (Levin, 2020).

En el mejor de los escenarios, esta nueva forma de contacto es posible gracias a que algunas docentes y familias cuentan con los recursos económicos y tecnológicos para hacerlo. Sin embargo, en el incierto, complejo y retador escenario de lo educativo esto no es suficiente para que el deseo emerja y se sostenga. Siempre es necesaria la presencia de un sujeto en “procura de recuperar el cuerpo escénico del lenguaje y la palabra a través de la realización del deseo de desear pensar con otros, de curiosear juntos al descubrir saberes insospechados” (Levin, 2020, p. 95). Y es que el deseo propio y el del otro no surgen de la nada (García, 2003), y menos en una situación de crisis, cuando lo conocido se pone en cuestión. Las certezas se desdibujan y en el mundo del escenario educativo las prácticas son interpeladas buscando mantener vivo el deseo de encontrarse con el otro y, por esta vía, el deseo por descubrir, construir y apropiarse del mundo que nos rodea. Varias de las docentes entrevistadas apelan al enigma, a dotar la vida cotidiana que transcurre en la casa de los niños, de la emoción que genera lo oculto, lo que se asoma para ser descubierto. Los movimientos de la Luna que se vuelven objeto de estudio, que conecta el universo de la casa con el universo de la escuela y lo más importante, con el universo exterior, a veces tan ajeno del escenario educativo.

En cualquier caso, el deseo del sujeto de la educación no surgirá de la nada. El educador ha de saber generar el enigma en el sujeto, hacer surgir la pregunta que genere ese buen síntoma que nos lleva a querer saber más de lo que sabemos (García, 2003 p. 170).

Sin embargo, para poder contemplar y deleitarse con el universo exterior, la casa debe estar en orden. En el marco de la educación remota, dicho orden implica tener y saber usar el computador o celular, contar con conexión a internet y, lo más importante, contar con otro (papá, mamá, adulto significativo) que pone en escena su deseo o la ausencia de este. Entonces aparece de nuevo la docente que dona su tiempo y dona su palabra para que, a pesar de lo adverso, el acto educativo siga sucediendo y así “no caer en el peligro de la dimisión de la tarea de educar que llega por aburrimiento, tedio, desesperanza” (García, 2003, p. 170).

Nuevas formas de estar y ser con los niños

La posibilidad de reconfiguración de lo educativo, como se ha planteado hasta el momento, pasa por el deseo de las educadoras de encontrar formatos que, siendo ajenos a lo que hasta ahora ellas habían pensado como la forma de enseñar en la presencialidad, han cobrado fuerza en lo que cada una de ellas ha logrado proponer para entornos remotos. Estas propuestas son creativas y están ancladas en una postura que se sostiene en la concepción de niños deseantes de aprender y aprendientes-enseñantes, como lo diría Fernández (2012).

Al respecto, Levin (2020) nos plantea: “Los docentes, desde esta perspectiva, devienen creadores, tejedores y pescadores de deseos, entrelazados con la fuerza de aprender y construir un saber en suspenso a la espera del otro” (p. 98). De esta forma, esa relación que se ha conocido como tradicional en la escuela del profesor que enseña y el estudiante que aprende se desdibuja. En las educadoras de este estudio, dicho enfoque no estaba tan claramente asumido en la reconfiguración que ellas proponen. Todas ellas tienen algo en común: sus estudiantes son sujetos de escucha, por tanto, de palabra oída y sentida por ellas.

Ahora bien, la pregunta que queda es: ¿qué cambia ante esta situación de educación remota? La reconfiguración se inicia, podemos plantearlo así a manera de hipótesis, cuando ellas se dejan interpelar y se enteran de que los formatos y medios han variado, al igual que su sentir desde lo emocional. Como ellas mismas

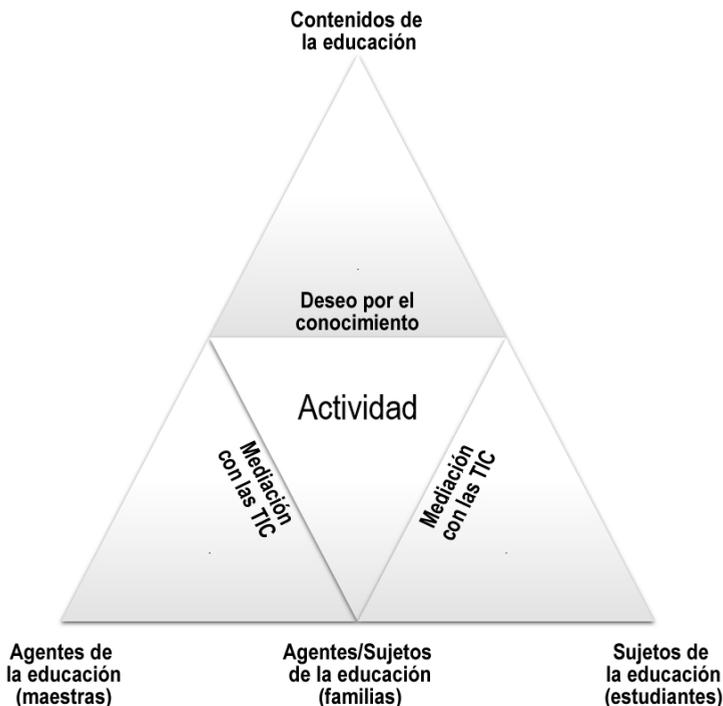
lo reconocen, emerge como una gran incertidumbre, acompañada de un no poder dormir pensando en que no “sabían qué y cómo hacer” sin el cuerpo, en lo educativo, sin la presencialidad. Esta interpelación es de carácter subjetivo y ellas logran salir avante a partir de su singularidad que propone una nueva escucha, ahora mediada por lo virtual, o por lo remoto, aun sin imagen (WhatsApp y Mensajes de texto). El campo de lo emocional cobra más fuerza y ocupa un asiento claro en el nuevo formato educativo y definido para ellas, no solamente desde sus estudiantes, sino también desde los padres y desde ellas mismas. En palabras de Levin (2020): “...los docentes, como representantes actuantes de lo escolar, colocan el sabor sensible, la sonoridad rítmica, en fin, los condimentos, la propia apasionada ignorancia para aprender con ellos y reinventarse” (pp. 99-100).

Ahora bien, tal como se ha señalado, la tecnología no es suficiente para sostener la relación educativa; sin embargo, sí es necesaria, convirtiéndose en un artefacto que media las relaciones entre las profesoras y sus estudiantes (Engeström, 2001), al tiempo que implicó de nuevas maneras a sus familias. En este sentido, la escuela como espacio de clase, tiene un cruce como escenario de actividad colectiva con el hogar, el cual implica la transformación de ambos espacios de actividad. Siguiendo la idea del aprendizaje expandido de Engeström (2001), el cruce de estos dos escenarios configura la clase remota como espacio de actividad en el que aparecen nuevos artefactos y los integrantes transforman su participación (Ver Figura 1).

La reconfiguración de lo educativo evidencia la importancia de lo que significa ser educador, siendo capaz de virar rápidamente para adaptar sus prácticas a nuevos contextos y medios. El confinamiento fusionó los espacios de la escuela y la familia, como escenarios de actividad, y además demandó el uso de dispositivos tecnológicos para restablecer la mediación con los estudiantes y su núcleo cercano. Esto exigió a los educadores sacar lo mejor de su esencia docente, lo que –alejado de cualquier manual o fórmula– lograron: crear entornos singulares de aprendizaje con base en su creatividad, capacidad de lectura del otro y, reconociendo en sí mismos, en sus estudiantes y en las familias, el impacto emocional de lo vivido. La pregunta final, para los y las docentes que se puedan sentir representados de alguna manera por las educadoras de este estudio, podría ser ¿qué de lo ganado a lo largo de la reconfiguración obligada de sus prácticas educativas, a raíz del confinamiento y la consecuente educación remota, vale la pena mantener y potenciar en la presencialidad?

Figura 1

Reconfiguración de la clase como escenario de actividad durante el trabajo remoto mediado por TIC.



Nota. Adaptación del modelo de aprendizaje expandido de Engeström, (2001).

Conclusiones

En primer lugar, es posible concluir que, las reconfiguraciones identificadas en las prácticas de las docentes de este estudio tienen como punto de partida su formación profesional y la experiencia construida a lo largo de los años que llevan ejerciendo la labor docente. En el caso de las docentes entrevistadas estos dos aspectos toman un nuevo matiz. Sobre su proceso formativo es posible afirmar que ha estado atravesado por el deseo genuino de seguir aprendiendo y acercarse a nuevas formas de favorecer el deseo en los niños que tienen a su cargo, aspecto que se ha

puesto a prueba en la educación remota. Esto a su vez se refleja en la manera como organizan su quehacer, en el que le otorgan un lugar fundamental a la observación y la escucha intencionada que les permite rescatar la dimensión subjetiva que atraviesa el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en cuanto a la elección de las actividades y recursos pedagógicos, se evidencia la búsqueda por conectar el entorno educativo con el entorno familiar. Elemento que se ha redimensionado en la actualidad y, como se ha presentado a lo largo de este capítulo, ha dado lugar a nuevas formas de participación por parte de los adultos significativos que se encuentran alrededor de los niños. Dicha capacidad reflexiva de las docentes, que se puso en escena en la manera como asumieron los nuevos retos, reconfiguraron su práctica y su relación con el uso de las tecnologías, no es algo que sucede de manera espontánea y natural. Por consiguiente, los resultados del presente capítulo hacen un llamado a la generación de espacios institucionales en los que los educadores tengan la posibilidad de pensar sobre su propia práctica de manera crítica y fundamentada, recuperando así las experiencias vividas durante esta situación inédita que enfrentamos.

Siguiendo por la misma línea que sitúa los recursos con los que cuentan las docentes para hacer frente a la situación actual, los resultados de este estudio permiten destacar el lugar que las educadoras otorgan a los niños como sujetos activos e interlocutores válidos en su proceso de aprendizaje. Lo que se concreta en acciones como darles la palabra, incluir sus intereses en las propuestas, respetar sus ritmos y proponer actividades en sintonía con sus posibilidades y necesidades, esto a partir de experiencias gestadas en los espacios de la casa utilizando la metodología de proyectos. Lo anterior evidencia que, independientemente de la modalidad (presencial o retoma), lo que prima es el tipo de relación que la educadora establece con los niños y el reconocimiento de sus saberes y recursos, sus contextos y familias, que permiten la configuración de ambientes educativos. En las formas de relación identificadas en el discurso de las docentes se encuentra que ellas privilegian el uso del nombre propio, un saludo cálido, que invita a los niños a sentirse en un contacto más cercano, un poco de lo que la corporalidad durante la presencialidad permitiría corporalidad.

Como parte de esta adaptación las docentes tuvieron que asumir el reto de resignificar la relación que tenían con la tecnología. Lo que implicó no solo aprender a usarla, sino también a identificar su potencial para enriquecer los escenarios propuestos a las familias y a los niños, aún en contextos vulnerables donde la precariedad en relación con la infraestructura tecnológica era más que evidente. De esta manera, las docentes, situadas nuevamente desde el lugar de aprendientes, se dieron a la tarea de explorar

plataformas, analizar y elegir recursos, y apropiarse del escenario virtual para convocar de manera significativa a los niños y a sus familias y así permitir que la escuela permaneciera viva. Este proceso estuvo atravesado por inseguridades y temores que fueron sorteados gracias al trabajo en equipo con las compañeras docentes y, en ocasiones, contando con el apoyo de asesoras que ofrecieron un sostén pedagógico y emocional. Esto refleja la urgencia de fortalecer las redes de apoyo y comunidades de aprendizaje en las que los maestros sigan avanzando en la reconfiguración de sus prácticas.

Finalmente, es importante recordar las características particulares que presentaban las cinco docentes que hicieron parte de este estudio. Todas, en los diferentes niveles, lograron establecer comunicación con sus estudiantes porque había un mínimo de recursos TIC y, en especial, de personas dispuestas a sostener el acto educativo. Lo planteado en líneas anteriores da pie para pensar al menos en dos interrogantes pendientes por explorar. Por un lado ¿cuál es el sentir y la voz que expresan los niños y sus familias respecto a las reconfiguraciones que se han presentado en el campo educativo? Por otro lado, ¿qué hacer, desde un marco institucional amplio, en aquellos casos en donde no existen redes de apoyo fuertes, pero sí hay profesionales creativos con recursos mínimos para sostener el acto educativo?

Financiamiento

Este capítulo se derivó del proyecto de investigación “Experiencias escolares de maestros en tiempos de confinamiento y de alternancia por el Covid 19”, financiado por la convocatoria interna del Departamento de Estudios Psicológicos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi, 2021. Los autores agradecen a los maestros que participaron en la investigación.

Referencias

- Álvarez, C.; San Fabián, J. L. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. *Gazeta de Antropología*, N° 28 /1, [<http://hdl.handle.net/10481/20644>]
- Álvarez, H. Bergamaschi, A., López, A., Alessandra, N., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M. y Viteri, A. (2020, mayo). *La educación en tiempos del coronavirus*. *Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>

- Añaños-Bedriñana, F. (2013). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. evolución de la pedagogía y educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18). <https://doi.org/10.19053/01227238.1626>
- Bengtsson, A. M., Bugallo, L., Cocoz, V., D'Adamo, P., Lozada, M., Méndez, L. M., Pedrazzini, Pérez, S., Rapela, V., Salsa, A., Scheuer, N., Tozzini A, y Ventura, A. C. (2020). “*La casa convertida en mundo*” como contexto de aprendizaje en tiempos de pandemia. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/115938/CONICET_Digital_Nro.83076711-eea8-4860-9c48-cfba292f5802_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bozkurt, A. y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), pp. 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Caram, G. (2011). *Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. aportes del psicoanálisis. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Castro, S. G. y Ferrari, M. B. (2013). Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Praxis Educativa (Arg)*, XVII (1 y 2), pp. 74-85. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924009>
- CEPAL-UNESCO. (agosto de 2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf
- DANE. (2018). *Censo nacional de población y vivienda 2018*. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), pp. 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Fernández, A. (2012). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- García M. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Hincapié, D.; López-Boo, F., Rubio-Codina, M. (2020). *El alto costo del COVID-19 para los niños. Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19-para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>

- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), pp. 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Levin, E. (2020). *La niñez infectada: Juego, educación y clínica en tiempo de aislamiento* (Vol. 63). Noveduc.
- Núñez, V. (2005). *El vínculo educativo*. En Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Editorial Gedisa. Barcelona
- Núñez, V. (2007). ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. *Propuesta Educativa*, No. 27, pp. 37-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041699006>
- Packer, M., y Greco-Brooks, D. (1999). School as a site for the production of persons. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, pp. 133-149.
- Pla, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En I. d. UNAM, *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 30-38). Coyoacán: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reyes, Y. (2020). *Jardín sin niños*. El Tiempo, Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/yolanda-reyes/jardin-sin-ninos-columna-de-yolanda-reyes-481382> en abril, 2020
- Schön, D. A. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), pp. 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tonucci, F. (2020) *Si el virus cambió todo, la escuela no puede seguir igual*. *La nación*, Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/francesco-tonucci-si-virus-cambio-todo-escuela-nid2356227/> en abril de abril de 2020.
- Turkewitz, J. (28 de junio de 2021). 'No estoy aprendiendo nada': América Latina enfrenta una crisis de educación pandémica. *New York Times*. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/es/2021/06/26/espanol/america-latina-educacion-crisis.html>
- UNESCO (2020). *Adverse consequences of school closures*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/node/320395> en enero, 2021

- Unicef (2021a). *Los estragos que la pandemia de COVID-19 ha causado a los niños del mundo*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/coronavirus/estragos-pandemia-covid19-ha-causado-ninos-mundo> en junio de 2021.
- Unicef (2021b). *Los casos de trabajo infantil se elevan a 160 millones, al alza por primera vez desde hace dos decenios*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/trabajo-infantil-elevan-160-millones-al-alza-primera-vez-dos-decenios> en junio de 2021.
- Unicef (2021c). *El progreso ha retrocedido en prácticamente todos los indicadores importantes relativos a la infancia, dice UNICEF un año después de la declaración de la pandemia*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/progreso-ha-retrocedido-indicadores-importantes-infancia-un-ano-despues-pandemia> en junio de 2021.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. S. (2000). *Génesis de las funciones psíquicas superiores, capítulo 5 en: Obras escogidas Tomo III. Visor*. Madrid. (Trabajo Original publicado en 1931).
- Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia*. Bogotá: Debate.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research In Psychology (3 ed.)*. Milton Keynes, United Kingdom: Open University Press.
- World Bank. (2021). *Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe*. World Bank, Washington, DC. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>

UNA MIRADA INTEGRADORA DE LA ESCUELA: LOS SISTEMAS NUCLEARES Y LA DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL

Jonnathan Harvey Narváez y Lina María Obando

La deprivación sociocultural (DS en adelante) hace referencia a una amplia gama de categorías o estados relacionados con la privación, escasez, ausencia o necesidad, que en el ámbito de la educación, el desarrollo y la cognición se ven reflejadas en manifestaciones de desventaja social (Kohler, 2004). Estas situaciones son generadas por la falta de estimulación y por los procesos de aislamiento social a los que puede ser sometido un individuo o grupo en los sistemas sociales nucleares, familia, escuela, comunidad entre otros (Narváez, 2019). También puede referirse a una desventaja relativa, observable y demostrable, aplicada a condiciones más no a recursos materiales específicos, lo cual diferencia el término del concepto de pobreza, aunque algunos factores la relacionen con ella.

Se puede identificar que la DS posee una amplia relevancia al momento de comprender fenómenos educativos, al derivarse del análisis de los escenarios micro relacionales con influencia en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Al respecto, el capítulo propone a la familia, la escuela y la comunidad como sistemas nucleares que impactan de manera positiva o negativa el desarrollo biopsicosocial, lo que hace necesario su abordaje desde los supuestos de la psicología educativa y del desarrollo. En consecuencia, el objetivo del capítulo se orienta a ofrecer una mirada integradora de los factores predisponentes de la DS en adolescentes de escuelas públicas del suroccidente colombiano. Esto se lleva a cabo desde un abordaje holístico del individuo, en relación con el conjunto de fuentes de estimulación y apoyo social disponibles, o no, en los ámbitos familia, escuela y comunidad.

Desarrollo conceptual

Los establecimientos educativos se encuentran inmersos en ambientes socio-culturales en los que existen prácticas permeadas por factores externos como los cambios producidos a causa de la globalización, el crecimiento urbano a gran escala, la reproducción de violencia y la desigualdad (Avendaño y Guacaneme, 2016). Estos fenómenos socioambientales influyen en la dinámica escolar dada la diversidad cultural y social que existe entre los estudiantes, de modo que, las instituciones educativas se encuentran en función de las necesidades de los contextos y las relaciones sociofamiliares que allí se ambientan.

Es importante mencionar que la escuela es un escenario socializador cuyas funciones son determinantes en el desarrollo de los individuos, al catalizar los diversos factores de riesgo emergentes de escenario familiar y comunitario, facilitando herramientas para el afrontamiento efectivo de estresores o factores de riesgo (Proença y Assis, 2013). De este modo, es importante contribuir con el estudio de la DS, uno de los constructos con mayor incidencia en el desarrollo individual, y factor de riesgo al fracaso escolar, el comportamiento disruptivo y los problemas de aprendizaje.

Conceptualización de deprivación sociocultural

La deprivación social [DS] se ha estudiado en relación con la capacidad que tenían los individuos para responder a las fuentes externas de estimulación, y como estas influían sobre la modificación de las estructuras mentales (Cedillo, 2010). Los estudios iniciales buscaban comprender la manera en que el conjunto de circunstancias, como los ambientes de pobreza cultural y/o material, podrían dificultar el normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y/o social de las personas (Gutiérrez y Ruiz, 2018). En este sentido, Lundber (1998) propuso que la DS surge a partir de una deficiente interacción dinámica entre las disposiciones genéticas y el medio ambiente en el que se desarrolla el niño o adolescente, especialmente cuando no existen suficientes fuentes de estimulación.

Cabezas (2017) propone que la DS está presente en personas que viven en contextos que no logran proveer las herramientas culturales y materiales necesarias para la estimulación cognitiva y socioemocional. Por consiguiente, los sujetos no solo reproducen prácticas de sociabilidad violenta y de precariedad económica, sino que no cuentan con un afrontamiento efectivo ante las demandas sociales. A esto Fuica

et al. (2014) añaden que la DS lleva al sujeto a un estado de desventaja observable y demostrable que se relaciona con la familia, comunidad o sociedad a la cual pertenece el individuo o grupo, acarreando una serie de manifestaciones que dificultan su desarrollo.

En relación con lo anterior, dentro de las manifestaciones de la DS se destaca la disminución del nivel cognitivo de los sujetos. Un estudio realizado por Sánchez y Pascual (2019), sobre análisis bibliométrico de la investigación educativa en individuos en desventaja sociocultural, concluye desde diversos estudios que los individuos con alta exposición a factores de DS presentan diferencias significativas en el ritmo de aprendizaje y la competencia verbal. Por su parte, Gutiérrez y Ruiz (2018) identifican que la DS puede repercutir en el escenario escolar en diversas áreas como a) el registro, secuenciación y organización de ideas; b) en el área lingüística, especialmente cuando se trata de expresar un pensamiento; c) en la escritura, existen dificultades en la ortografía y caligrafía, y d) en todo lo relacionado con operaciones aritméticas (Gutiérrez y Ruiz, 2018). Además, se ha encontrado que la DS podría afectar los procesos de adaptación a sistemas normativos, lo que trae como consecuencia el desarrollo de conductas disruptivas dentro del ambiente educativo (Narvárez y Obando, 2020).

Sistemas nucleares y privación sociocultural

De acuerdo con lo propuesto por Narvárez (2019), la DS es un fenómeno que no está determinado por la privación material, la cual, si bien es un factor de riesgo, no se constituye en un determinante. En efecto, la DS está asociada con la calidad de los vínculos, las fuentes disponibles de apoyo y estimulación, y la experiencia de seguridad que vive el individuo con diversos sistemas: sistemas nucleares, como la familia, la escuela, la comunidad; en los cuales establece sus procesos de socialización y observa las relaciones intersubjetivas como factores posibilitadores de su desarrollo (Narvárez, 2019; Sibley et al., 2019; y Simkin y Becerra, 2013).

Primer escenario de estimulación: la familia

La familia es el primer sistema de interacción del sujeto, por lo que su función tanto de protección como de socialización y educación es fundamental en el desarrollo del niño. En este sistema se desarrollan procesos de andamiaje y aprendizaje intergeneracional que permiten estimular las estructuras cognitivas y el desarrollo psicosocial de

niños y adolescentes (Suarez y Vélez, 2018). De esta forma, cuando el sistema nuclear familiar falla —a través de prácticas de negligencia parental, violencia intrafamiliar y/o afectividad plana—, puede haber una afectación en el desarrollo. En consecuencia, esto tiene repercusiones en los procesos de socialización, convivencia, ajuste normativo, desarrollo cognitivo y emocional de los niños (Bolaños y Stuart, 2019; Velázquez y Samada, 2019).

En relación con lo anterior, Narváez (2019) propone que los factores predisponentes a la DS en el ámbito familiar son el clima y la dinámica familiar. El clima familiar alude a la percepción de bienestar que existe dentro del hogar, lo que incluye la comunicación, el control y la influencia entre los miembros (Muñoz, 2015). Por lo tanto, si en una familia existen dinámicas conflictivas, comunicación negativa, carencia de cohesión afectiva y deficiente apoyo parental, el sistema nuclear familiar puede catalogarse como factor de riesgo para el desarrollo de la DS (Verdugo et al., 2014). Por su parte, la dinámica familiar hace alusión a los sistemas normativos, el ejercicio de roles parentales y las jerarquías que existen para armonizar la vida familiar (Marín et al., 2019); cuando estos elementos no son claros los sujetos pueden desarrollar manifestaciones cognitivas o comportamentales de DS.

Sistema nuclear comunitario y las fuentes disponibles de apoyo social

La comunidad se constituye como un escenario de socialización secundario en el que, mediante la interacción simbólica y natural, se crea un sentido de pertenencia, se comparte una cultura en común, y se establecen escenarios de influencia recíproca (Chávez y Preciado, 2018). De acuerdo con Narváez (2019), el sistema nuclear comunitario cumple una doble función en el desarrollo societal, la primera ligada a la oferta de procesos educativos, culturales y organizativos que vinculen y fortalezcan a las familias, y la segunda como soporte social y fuente de apoyo vecinal para los individuos. Desde esta perspectiva, se identifican dos factores predisponentes a la DS correspondientes al apoyo social comunitario y la exposición a la violencia social.

El apoyo social comunitario alude a la disposición de colaboración que existe entre las personas y las organizaciones que hacen parte de un mismo espacio de interacción, de modo que entre los miembros se dan procesos de integración, participación comunitaria y colaboración (López y Herrera, 2019). Además, se propone que gracias al apoyo social se desarrollan procesos organizativos sociales y culturales que permiten el crecimiento no solo del individuo sino también de la comunidad (Cueto et al.,

2016). Por su parte, la exposición a la violencia social, corresponde a todas aquellas situaciones que se dan en el entorno vecinal relacionadas con la violencia directa o indirecta (Gallegos et al., 2016). En la exposición a la violencia directa los individuos son receptores de acciones de violencia, mientras que en la violencia indirecta, el individuo es testigo o se enfrenta de forma secundaria a eventos violentos (Ahlin y Lobo, 2017).

El sistema nuclear escolar como escenario de contención y seguridad

La escuela es un escenario de socialización primordial entre tanto provee los escenarios y herramientas para el fortalecimiento de diversas dimensiones del desarrollo, y además se constituye en un espacio de interacción donde pueden mitigarse algunos factores de riesgo del entorno sociofamiliar, –o bien agudizarse–. Estudios como los de Cabezas (2017), Fuica et al., (2014) y Narvárez (2019), dan cuenta de la relevancia de la escuela como catalizadora de factores de riesgo a la DS, en tanto las interacciones positivas de los miembros de la comunidad educativa se constituyen en fuentes efectivas de estimulación, que logran minimizar situaciones adversas al desarrollo. En este sentido, es de importante analizar el clima social escolar y la mediación del aprendizaje como factores predisponentes de la DS. El clima social escolar, es concebido como el conjunto de características psicosociales que están permeadas por las dinámicas interpersonales, estructurales y funcionales de la comunidad educativa, que puede facilitar o no los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Gómez et al., 2017). Es decir, que el clima social escolar corresponde al conjunto de interacciones positivas o negativas que se dan en el entorno educativo. Desde esta perspectiva, es relevante poder identificar las relaciones pedagógicas, el tipo de convivencia, la pertenencia, la conexión emocional entre los miembros y la percepción de seguridad dentro del establecimiento educativo (López et al., 2014).

En cuanto a la mediación del aprendizaje, éste corresponde a un proceso de interacción pedagógica entre los diversos actores de la comunidad educativa, que involucra escenarios sociales, dialógicos, situados, lúdicos, destinados a generar experiencias de aprendizaje positivas en los escolares, quienes al sentirse valorados, reconocidos en sus diferencias y acompañados en sus avatares personales, perciben relaciones de reciprocidad, acogida y seguridad con sus maestros que a su vez estimulan el desarrollo cognitivo-social de los escolares. Cuando las prácticas educativas son verticales pueden constituirse en un factor predisponente de la DS, lo que supone ausencia de

reciprocidad y cooperación entre maestros y estudiantes; carencia de herramientas didácticas innovadoras, flexibles y dinámicas, o procesos de aprendizaje universal y no personalizado. Este tipo de situaciones disminuyen los niveles de flexibilidad y adaptación de las estrategias de enseñanza y repercuten en la motivación y adherencia de los estudiantes, al percibirse el entorno escolar distante, inflexible y poco estimulante para el aprendizaje (Ibarrola y Concha, 2012).

Deprivación sociocultural y educación

La DS se encuentra íntimamente ligada con la educación dado que algunas manifestaciones cognitivas o comportamentales de adolescentes expuestos a factores de deprivación repercuten sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre dichas manifestaciones se encuentran la desmotivación, la poca adaptabilidad al entorno educativo, el fracaso escolar, los elevados índices de disruptividad, las dificultades en el procesamiento de información, el nivel de competencia verbal y el razonamiento lógico. De este modo, la calidad en los vínculos del docente-mediador y de sus estudiantes puede verse afectada en la medida en que el docente, para garantizar la autoridad ante comportamientos disruptivos o contrarios a las normas, puede tender a desarrollar estilos de enseñanza rígidos que disminuyen la calidad de la interacción y estimulación percibida (Peña y Angulo, 2013). Es así como estos conflictos llevan a que los docentes no sean percibidos como una fuente de apoyo social que imparten un ambiente pedagógico, dialógico e inclusivo, sino como docentes hostiles y autoritarios. Por lo tanto, esto no contribuye a la mitigación de los efectos de la DS del contexto comunitario y familiar (Cladellas et al., 2015).

En función a lo anterior, la escuela –como escenario de formación e interacción– tiene el deber de contemplar no solo la diversidad cultural sino las condiciones sociopolíticas y contextuales de las cuales provienen los estudiantes. Los sistemas como la familia y la comunidad pueden estar expuestos a fenómenos diversos (como la violencia urbana, la disfuncionalidad familiar, la precariedad económica o deficientes redes de apoyo y soporte social), que repercuten de manera directa sobre el desarrollo infantil. En este sentido, se busca que las instituciones educativas brinden herramientas a los individuos para que se puedan disminuir o subvertir los efectos de los ambientes que son predisponentes a la DS y que traen repercusiones en el desarrollo del individuo (Narváez, 2019).

Método

El estudio se orientó por el enfoque mixto con diseño cuantitativo y cualitativo, cuya prevalencia cualitativa. Inicialmente se aplicó la metodología cuantitativa de tipo no experimental, descriptiva y transversal para describir los factores predisponentes a la DS y su relación con variables sociodemográficas. Para la segunda fase, se utilizó la metodología cualitativa, con la finalidad de profundizar en el análisis contextual y situacional de los factores predisponentes a la DS, mediante un abordaje biográfico narrativo de las experiencias vitales de los participantes en los ámbitos familia, escuela, comunidad. Terminado el levantamiento de información se procedió al análisis integrativo de las dos perspectivas estableciendo marcos de comprensión comparativos.

Participantes

Se trabajó con dos muestras. Para la *Fase 1*, de corte cuantitativo, se trabajó con una muestra no probabilística e intencional, la cual quedó constituida por 350 estudiantes de secundaria de escuelas públicas de la ciudad de Pasto. En relación con los datos sociodemográficos, el 57% de los estudiantes eran hombres y el 43% mujeres, y sus edades oscilaron entre los 13 y 18 años. Para la *Fase 2*, de corte cualitativo, se trabajó con una muestra por conveniencia de 27 estudiantes de grado séptimo a décimo que hacían parte de la muestra de la fase 1. Los criterios de inclusión fueron: a) presentar reportes reiterativos (más de tres veces) de interrupción escolar; b) puntuación alta en la Escala FAPDESO; c) tener diligenciado el asentimiento y consentimiento informado.

Instrumentos

Escala de Factores Predisponentes a la Deprivación Sociocultural (FAPDESO) (Narváez, 2019): la presente escala está constituida por 25 ítems que evalúan el grado de predisposición de un individuo a los factores de DS. Esta escala está conformada por seis factores: dinámica familiar, clima social familiar, clima escolar, mediación del aprendizaje, exposición a la violencia comunitaria y apoyo social comunitario, los cuales explican el 57.28% de la varianza total. El alfa ordinal del instrumento es de .88.

Entrevista a profundidad: se aplicó la entrevista a profundidad, la cual permite hacer énfasis en alguna temática específica (Beaud, 2018) como son los factores predisponentes de la DS. En este sentido, a partir de los relatos de los estudiantes que

presentaron altos niveles en la escala FAPDESO y reportes de disrupción escolar, se logró identificar y describir las dinámicas asociadas a la escuela, la familia y la comunidad que podrían estar vinculadas con la exposición a la DS.

Análisis de Datos

En la *fase 1* de corte cuantitativo, se realizó un análisis descriptivo y una prueba de comparación entre grupos para lo cual se utilizó el software IBM SPSS Statistics Standard versión 25.0. En la *fase 2* de corte cualitativo, se realizó: a) la reducción de datos: la separación de unidades de contenido en las dimensiones temática y conversacional; b) la elaboración de unidades de significado general, el cual consistió en recoger los reportes verbales agrupándolos en unidades de significado bien desde un eje de análisis deductivo previsto anticipadamente o ejes emergentes del trabajo de campo, y c) generación de resultados y definición de conclusiones (Rodríguez et al., 2005).

Aspectos Éticos

La investigación respetó los parámetros éticos establecidos en la Ley 1090 de 2006 (Congreso de Colombia, 2006), en la cual se instituye el Código Deontológico y Bioético del profesional de la psicología en Colombia, que establece que el manejo de información es estrictamente confidencial. Se contó además con la autorización de los padres de familia, quienes diligenciaron y firmaron el consentimiento informado, y de los estudiantes, quienes diligenciaron y firmaron el asentimiento informado.

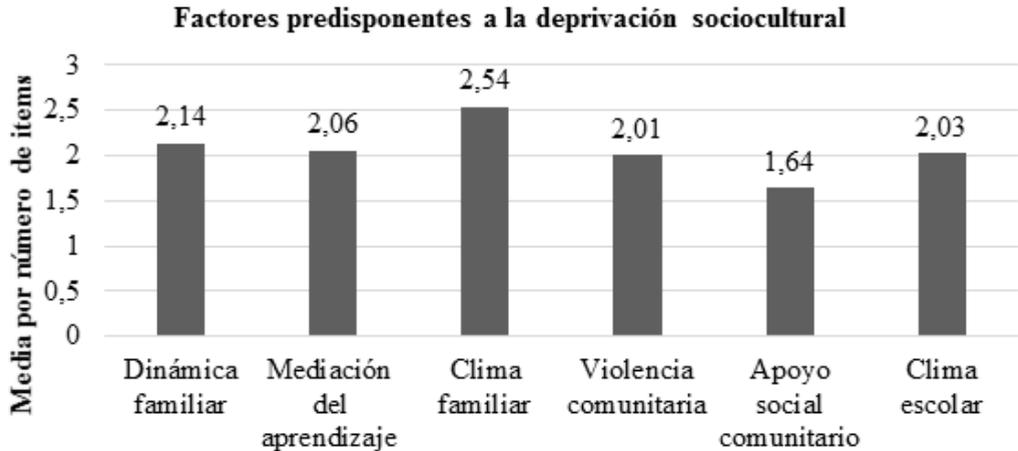
Resultados

A continuación, se describen los seis factores predisponentes de la DS correspondientes a la dinámica familiar, clima social familiar, clima escolar, mediación del aprendizaje, exposición a la violencia comunitaria y apoyo social comunitario de una muestra de 350 estudiantes de escuelas públicas de la ciudad de Pasto. Además, se describen la relación con las variables sociodemográficas género, edad, grado y zona de residencia. Inicialmente, para realizar una comparación entre dimensiones, se dividió el valor de la media entre el número de ítems de cada categoría. De acuerdo con

la Figura 1, el factor predisponente con mayor exposición a la DS es el apoyo social comunitario, seguido por la mediación del aprendizaje. En menor medida se encuentra el clima y la dinámica familiar.

Figura 1

Factores predisponentes de la deprivación sociocultural.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las variables sociodemográficas se encontró que, en la dimensión dinámica familiar, existieron diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con el grado escolar ($p = .021$), siendo los estudiantes de secundaria los que presentaron mayor exposición a la DS (ME=195,19). En alusión a la dimensión clima social familiar, se encontraron diferencias de acuerdo con el género ($p = .016$) y edad ($p = .001$). Se identificó que los estudiantes que presentaron niveles más altos en la escala fueron las mujeres (ME= 192,70) y aquellos sujetos con 16 años (ME= 150,35). En consecuencia, las mujeres y los adolescentes de 16 años tienden a percibirse más expuestos a la DS.

Por su parte, en relación con los factores predisponentes a la DS asociados a la escuela, se identificó que en el clima escolar existen diferencias significativas de acuerdo con el género ($p = .001$), siendo las mujeres las que presentan un nivel más alto

(ME=186.86). En cuanto a la mediación del aprendizaje, se encontraron diferencias en función al grado escolar ($p=.015$), siendo los estudiantes de media los que presentan mayor exposición a la DS (ME=205.10).

En relación con la *comunidad*, tanto en la dimensión apoyo social comunitario como en la exposición a la violencia, se encontraron diferencias significativas en función a la edad ($p=.003$, $p=.001$). De este modo, los estudiantes de 17 años tienen mayores puntuaciones en apoyo social comunitario (ME=150,31) y exposición a la violencia (ME=148,72). Lo anterior da cuenta de que, en aquellos contextos comunitarios donde existe alta exposición a la violencia, las fuentes de apoyo social disponibles son escasas, lo que repercute en la percepción de seguridad y satisfacción de necesidades.

Una vez descritos los hallazgos obtenidos por toda la muestra se procedió a seleccionar a los participantes que obtuvieron las puntuaciones más altas en la escala FAPDESO, con quiénes se desarrollaron entrevistas a profundidad en la cuales se indagaron los seis factores predisponentes a la DS en los sistemas nucleares familia, comunidad y escuela.

En el *sistema familiar*, respecto a las dinámicas familiares, los participantes con altos niveles de exposición a la DS reconocen que existen roles parentales definidos. Sin embargo, las normas y los límites no son claros, lo que conlleva a la pérdida progresiva de la autoridad en los cuidadores. Esto a su vez desencadena algunas tensiones comunicativas que generan problemas relacionales (limitación de acceso de los adolescentes a provisiones afectivas, instrumentales e informativas por parte de las figuras parentales), reduciendo sus sentimientos de vinculación o adherencia a la familia. Respecto al *clima familiar*, constituido por las dimensiones de relaciones familiares, desarrollo socioafectivo y estabilidad parental, se encontró que una fractura en los vínculos socioafectivos minimiza la percepción de cohesión familiar, y profundiza las dificultades de los participantes en la adherencia a su estructura familiar. Esto repercute negativamente en los comportamientos de ayuda, apoyo mutuo y sentimientos de seguridad, donde muchos padres y cuidadores –de acuerdo con la percepción de los participantes–, reproducen prácticas de negligencia parental. En relación con el escenario familiar como experiencia de desarrollo socioafectivo, los participantes consideran que existe dentro de la familia libertad para expresar pensamientos y sentimientos, siempre y cuando estos vayan alineados a las normas o expectativas de sus padres; en el caso contrario, el ambiente familiar se torna hostil o violento.

En cuestión de *desarrollo*, los participantes visualizan que sus padres muchas veces les dotan de autonomía en la toma de decisiones, pero juzgan negativamente las equivocaciones, situación que ha desencadenado patrones aversivos sobre el ejercicio

de la autonomía, profundizando los sentimientos de inseguridad y provocando la ruptura de los vínculos parentales y la confianza. Por otra parte, no se reporta participación de la familia en procesos culturales, religiosos o educativos; ni tampoco escenarios que propicien el desarrollo de competencias y habilidades personales en el ejercicio de sus roles en la familia. Respecto a la *estabilidad*, los participantes reconocen que su ambiente familiar no es funcional, en la medida que los procesos de comunicación tienden a ser poco asertivos, existe invasión a la intimidad y las responsabilidades atribuidas a los roles parentales no se cumplen en lo adultos, y se imponen autoritariamente a los hijos (ver Tabla 1).

Tabla 1

Factores del sistema nuclear familiar y la exposición a la privación sociocultural

Sistema nuclear	Factor	Hallazgos
Familiar	Dinámica Familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Roles definidos, pero no funcionales. • Pérdida progresiva de la autoridad. • Límites rígidos o difusos. • Relaciones afectivas distantes • Comunicación no asertiva • Pautas de crianza autoritarias
	Clima Social Familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión baja • Deficientes dinámicas de ayuda o apoyo • Aplanamiento afectivo o emocional • Baja percepción de confianza y apoyo familiar disponible.

Fuente: Elaboración propia.

En el *sistema nuclear comunitario*, se identificaron dos dimensiones, las cuales corresponden al apoyo social y la exposición a la violencia comunitaria. Frente al factor *apoyo social comunitario*, los participantes evidencian en sus narraciones la poca contribución de la comunidad como una fuente de apoyo. Esto contrasta con la baja percepción de integración que tienen como individuos frente a la deficiente oferta deportiva, educativa y cultural de sus comunidades barriales. Igualmente, se destaca el bajo nivel de participación de sus familias en los procesos de integración comunitaria. Muchos de los adolescentes reportan que sus entornos vecinales sólo cumplen una función residencial, y que no existe dentro de ellos, redes o grupos de ayuda donde puedan

recibir apoyo bien sea instrumental, informacional o emocional. Este panorama de lo comunitario, da cuenta de la baja percepción de apoyo social comunitario, situación que desdibuja los efectos positivos de la comunidad como factor protector a la DS.

En cuanto al factor de *exposición a la violencia comunitaria*, la mayor parte de los participantes alertan haber estado expuestos a situaciones de violencia desde la infancia a la adolescencia. Muchas de estas vivencias se han constituido en eventos vitales no normativos muy relevantes en el desarrollo socioafectivo. Dentro de la exposición a la violencia se indagó sobre cuatro tipos de violencia y su naturaleza directa o indirecta. Al respecto, en relación con la *violencia psicológica*, muchos entornos barriales de donde proceden los participantes tienen presencia de micropoderes o pandillas, quienes tienen el control social de su territorio. Es por ello que los adolescentes pueden ser víctimas directas o indirectas de amenazas, intimidaciones o humillaciones. En cuanto a la *violencia física*, es común escuchar la naturalización de los participantes frente a dicho fenómeno, que si bien, no los ha tenido a ellos como blanco, si representa una común eventualidad en sus comunidades. En cuanto a la *violencia verbal*, los niveles de normalización de la misma, les lleva a considerar que no representa un tipo de violencia. Finalmente, en la *exposición a la violencia económica*, son evidentes los niveles de precariedad en los que viven, lo cual se traduce en la poca capacidad para atender de manera satisfactoria sus necesidades básicas (ver Tabla 2).

Tabla 2

Factores del sistema nuclear comunitario y la privación sociocultural

Sistema nuclear	Factor	Hallazgos
Comunitario	Apoyo social comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Deficientes espacios de participación comunitaria. • Baja percepción de integración con su nicho barrial o comunal • No se reportan fuentes formales o informales de apoyo en la comunidad. • Carencia de redes de apoyo y organizaciones comunales. • Baja percepción de soporte emocional o instrumental en el entorno vecinal
	Exposición a la violencia comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia física, de mayor prevalencia indirecta, comportamiento social frecuente. • Violencia psicológica, presencia de micro poderes, intimidación, amenazas y percepción de zozobra permanente. • Violencia verbal, directa e indirecta pero normalizada en la comunidad. • Violencia económica, precariedad, necesidades básicas insatisfechas.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en el sistema nuclear escolar, se identificaron dos factores correspondientes al clima escolar y mediación del aprendizaje (ver Tabla 3). En lo que corresponde al factor *clima social escolar*, los participantes reportan que las relaciones pedagógicas con sus docentes son distantes, y describen una alta percepción de exclusión y discriminación. Los adolescentes aluden que de manera frecuente los docentes emiten comentarios y juicios valorativos negativos, situación que los lleva a percibir en el aula un ambiente poco seguro. En cuanto a las *relaciones entre pares*, los adolescentes evidencian tensiones y situaciones de conflictividad permanente, y aluden que muchos conflictos que se reproducen en el ambiente comunitario terminan reproduciendo diversos tipos de violencia dentro de la escuela. Ellos también reconocen que las normas y reglas en la escuela tienden a ser autoritarias, razón por la cual el ambiente se torna para muchos hostil y no democrático. Adicionalmente, los adolescentes perciben que en el ambiente escolar no hay disponibilidad de fuentes de ayuda, o si las hay, no existe la confianza necesaria con los maestros que podrían proveerla. Esto dificulta la adherencia al proceso académico, la adaptación normativa y el rendimiento académico.

Tabla 3

Factores del sistema nuclear escolar y la exposición a la deprivación sociocultural

Sistema nuclear	Factor	Hallazgos
Escolar	Clima social escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones pedagógicas hostiles. • Conflictividad entre pares. • Percepción de normas y reglas autoritarias. • Sistema normativo vertical y autoritario. • Desconfianza frente al rol docente. • Deficientes fuentes de apoyo escolares.
	Mediación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Deficientes espacios de colaboración. • Prácticas pedagógicas enfocadas en contenidos y no en capacidades. • Atribuciones y juicios valorativos estigmatizantes por parte de los maestros. • El rol del maestro se destaca distante y autoritario.

Fuente: Elaboración propia.

Frente al factor de *mediación del aprendizaje*, los participantes perciben que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se ajusta a sus necesidades ni características, y manifiestan que los roles de los docentes tienden a ser discriminatorios y autoritarios,

desplegando usualmente prácticas poco participativas y estimulantes. En este escenario, perciben poco interés de los docentes por su situación personal o por las dificultades en su proceso de aprendizaje, entre tanto no estimulan el desarrollo de potencialidades. Es por ello que consideran que las relaciones pedagógicas tienden a ser planas o negativas. Lo anterior da cuenta, de la percepción deficiente que tienen los adolescentes con mayor exposición a la DS y que explica la influencia del escenario escolar sobre el sentimiento de desventaja social y de inferioridad.

En efecto, las tablas 1, 2 y 3 escenifican la comprensión de la escuela desde los sistemas nucleares. Esto deja entrever que el proceso de enseñanza-aprendizaje está permeado por una serie de circunstancias a nivel comunitario, familiar y escolar. A nivel comunitario, se da por elementos como la pobreza, exclusión, violencia urbana y deficientes estructuras de soporte. Por su parte, a nivel familiar influyen variables asociadas a la estructura familiar, calidad de los vínculos parentales, prácticas de cuidado, tipo de autoridad ejercida y escenarios de transferencia cultural. En cuanto al ámbito escolar, se identificó que los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje oscilan desde los recursos pedagógicos, accesibilidad en la escuela, tipo de relaciones pedagógicas, estrategias de enseñanza, clima escolar hasta el apoyo percibido en la escuela. Estos factores situacionales, ubican a muchos niños y adolescentes en situación de desventaja social frente a sus pares, de modo, que existe una íntima relación entre los diversos ambientes de socialización y desarrollo y el aprestamiento educativo que pueda mostrar un estudiante en su escuela. Como consecuencia, el estudio de la exposición a factores de DS representa el desafío de docentes y orientadores escolares para revertir el efecto de la carencia de fuentes efectivas de estimulación en los sistemas nucleares. Este desafío implica mitigar las sucesivas afectaciones en el desarrollo cognitivo y social de niños y adolescentes en los ambientes educativos.

Discusión

La educación es un factor determinante en el desarrollo y la cognición de los individuos, los cuales se pueden ver afectados por la desventaja social, la falta de estimulación y el aislamiento social de sus sistemas sociales nucleares tales como la familia, la escuela y la comunidad (Narváez, 2019). En el presente capítulo se presentó una mirada integradora de los factores predisponentes a la DS en adolescentes de escuelas públicas del suroccidente colombiano. Por ello se empleó un enfoque sistémico para examinar el impacto que tiene la familia, la escuela y la comunidad –como sistemas nucleares– en el desarrollo de los niños y adolescentes.

En relación con el sistema nuclear familiar, se identificaron dos factores predisponentes a la DS: la dinámica y clima familiar. Respecto al primer factor, se identificó que, si bien existen roles definidos en los hogares de los adolescentes, estos no son funcionales, lo cual puede influir en el desarrollo de patrones conductuales y emocionales en los que existe una dificultad adaptativa y relacional (Fontaine et al., 2011). Además, esta situación se complejiza ante la prevalencia de pautas de crianza autoritarias, en las que, de acuerdo con Montoya y colaboradores (2016), los padres valoran la obediencia como una virtud y favorecen las medidas de castigo o coerción, de modo que en las interacciones con sus hijos suelen mostrar altos niveles de control o límites rígidos, y poca afectividad. En particular, los adolescentes reportaron que las relaciones afectivas con sus familiares son distantes. Por consiguiente, esto obstaculiza el establecimiento de vínculos afectivos de calidad al interior de los hogares, eje transversal al momento de percibirse una relación individuo-cuidador positiva (Hueche et al., 2019).

Con respecto al clima familiar, se identificó que existe una baja cohesión entre la familia y los adolescentes, lo que implica que su relación sea deficiente. Según Hernández y colaboradores (2017), la cohesión se evidencia generalmente en actitudes de apoyo mutuo, realización de actividades compartidas y afecto recíproco, de modo que su ausencia podría repercutir en la ruptura del lazo afectivo que existe entre los individuos. Los hallazgos del presente estudio, se corresponden con este tipo de evidencia, puesto que los adolescentes reportaron un aplanamiento afectivo o emocional y una baja percepción de confianza. En general, los adolescentes no perciben a su familia como una fuente de apoyo, sino que acuden a otras personas, especialmente pares y docentes, tal como fue reportado en el estudio de Eguiarte y colaboradores (2013), quienes estipulan que el apoyo familiar y de pares contribuye a la reducción de estrés y el incremento del bienestar psicológico.

En cuanto al sistema nuclear comunitario y la DS se identificaron dos factores: el apoyo social comunitario y la exposición a la violencia comunitaria. En el primer factor, existe una carencia de redes de apoyo y organizaciones comunales. Esto repercute en la baja percepción de integración del adolescente con su nicho barrial o comunal, y con ello un bajo soporte emocional o instrumental. De acuerdo con Camargo y Palacio (2017), estas situaciones pueden traer dificultades en la adquisición de recursos de información y estimulación, además de disminuir o impedir el desarrollo de un sentido de pertenencia hacia un lugar en el que interactúa el adolescente.

En relación con la exposición a la violencia comunitaria, se identificó que existe una prevalencia de violencia física indirecta, lo que implica que los adolescentes son testigos de conductas agresivas en su entorno. De acuerdo con Cooley

y colaboradores (2011), dicha exposición a la violencia, puede alterar los procesos educativos de los adolescentes y tener un impacto emocional, conductual y académico. En consecuencia, esto puede llevar al desarrollo de conductas disruptivas y agresivas, al absentismo escolar y el fracaso académico. En este estudio, se identificó que los participantes estaban expuestos de manera directa e indirecta a la violencia psicológica, puesto que son víctimas de micropoderes que infunden temor entre los habitantes de su comunidad y sufren de intimidaciones y amenazas. En el estudio realizado por Narváez y colaboradores (2014) se plantea que, a causa de los marcos normativos y los métodos institucionales que se desarrollan en algunas comunidades, los adolescentes y habitantes de las comunidades pueden desarrollar una percepción de inseguridad en sus entornos, lo cual afecta su bienestar psicológico.

En la misma línea, se identificó que existe una naturalización de la violencia verbal directa e indirecta, condición que es importante intervenir. Según Berger y colaboradores (2011), cuando la violencia se naturaliza, se minimizan sus efectos y repercute en la integridad de los individuos. Por parte, se detectó que existe una exposición a la violencia económica puesto que en el entorno en el que se desarrollan los adolescentes existen altos niveles de precariedad y necesidades básicas no satisfechas, lo que incrementa la dificultad de estimulación, la posibilidad de acceso a bienes y oportunidades, así como la inserción escolar y la estructuración del futuro laboral de los adolescentes (Hernández et al., 2016; Obando et al., 2020)

El tercer sistema nuclear es el escolar y se encontraron dos factores predisponentes a la DS como son el clima social escolar y la mediación del aprendizaje. En lo que respecta al clima social escolar, se identificó una dificultad en el sistema normativo en la medida en que, al ser vertical y autoritario, los adolescentes perciben que las normas no son democráticas. De acuerdo con Palacios (2013), cuando en las instituciones educativas se emplea un sistema autoritario se da una prevalencia al estilo individual sobre el grupal. En este sentido, se prioriza el orden y la pasividad en los estudiantes reduciendo la posibilidad de su participación activa en los procesos educativos. Esto también repercute en la relación con el docente, la cual –según los adolescentes del estudio– tiende a la hostilidad, además pasan de ver al docente como una fuente de apoyo a sentir desconfianza de su rol. Se plantea que estas situaciones contextuales incrementan la conflictividad entre pares haciendo que la escuela no sea considerada como un espacio protector, sino como uno de riesgo (Conejeros et al., 2010).

Otro factor predisponente a la DS es la mediación del aprendizaje, en donde se ha identificado que existen espacios deficientes de colaboración y se desarrollan atribuciones y juicios valorativos estigmatizantes por parte de los docentes hacia los

estudiantes. Este hallazgo se asemeja a lo encontrado por Berger y colaboradores (2011), quienes refirieron que los estudiantes no se sienten comprendidos por los docentes. Por el contrario, los docentes muestran desinterés, poca atención a sus necesidades y reproducen ambientes pedagógicos poco democráticos y flexibles, donde no tienen en cuenta los estilos y recursos de los estudiantes. De acuerdo con los autores, esto afecta el nivel de adherencia y motivación al proceso de aprendizaje. En este sentido, se requiere que a la hora de planificar y dictar una clase, el docente tenga la capacidad de adecuar y flexibilizar sus temáticas, en función a las habilidades, condiciones contextuales y circunstancias de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo (Isaza, 2014).

A partir de estos hallazgos, se plantea que el proceso de enseñanza-aprendizaje está permeado por una serie de circunstancias comunitarias, familiares y escolares que ubican a muchos niños y adolescentes en situación de desventaja social frente a sus pares. Es por ello, que para poder contribuir a la disminución de los efectos de la DS, se requiere de un abordaje integral, en el que se tengan en cuenta todos los sistemas nucleares, y se reconozcan las fuentes efectivas de estimulación y de apoyo. Igualmente, se requiere de la relación escuela-contextos y una concepción holística de la experiencia educativa, esto para desarrollar prácticas y escenarios de mediación que posibiliten el tránsito de una escuela como sistema cerrado, a una escuela situada en la dimensión histórica y relacional del alumnado expuesto a factores familiares y socioambientales (Torrecillas et al., 2011).

Conclusiones

La DS se constituye en un fenómeno psicosocial de gran importancia en los abordajes educativos y del desarrollo humano, entre tanto el individuo es permeado por el entorno social y familiar en donde interactúa. Dar una mirada integradora de la escuela desde la perspectiva de los sistemas nucleares, conlleva a pensar el conjunto de relaciones emergentes a partir de determinantes contextuales, intermedios y estructurales. En esta medida, los eventos vitales normativos o no normativos, positivos o negativos, experimentados por el niño o adolescente, influyen en el funcionamiento cognitivo, la capacidad de adaptación a contextos normativos y el desarrollo de competencias sociales (percepción de valía y seguridad ante sí mismo). En consecuencia, la DS en una perspectiva educativa, funciona como un predictor del fracaso escolar y la disruptividad en el aula.

El presente estudio proporciona nuevos abordajes respecto a la relación entre escuela-contexto y familia, como una red interdependiente y dinamizadora del conjunto de factores que repercuten en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños y adolescentes. Es así como la tradición investigativa frente a algunas

problemáticas escolares da cuenta que abordajes frente a la interrupción escolar, la convivencia y el desempeño académico se han hecho desde una perspectiva intra-institucional que desconoce la incidencia de las dinámicas socioambientales. Tal es el caso del estudio de la DS y los sistemas nucleares, condiciones sociales que influyen de manera sustantiva en el desarrollo integral de niños y adolescentes determinando la forma como ellos se adaptan al marco normativo de la escuela y responden a los objetivos formativos. Por esta razón, en estudios sobre convivencia, aprendizaje o desarrollo, se hace indispensable la comprensión del estudiante desde los determinantes sociales en contexto.

Se destaca que pese a la influencia de la DS en el desarrollo del individuo, su carácter no es eminentemente negativo sino dinámico. La condición del organismo humano dota al individuo de la capacidad de modificar las estructuras cognitivas y el nivel de afrontamiento social. En consecuencia, las fuentes externas de estimulación son favorables, y posibilitan herramientas y recursos que le permitan transformar el conjunto de circunstancias históricas que obstaculizan su desarrollo cognitivo-social. Desde esta perspectiva, es necesario que la escuela asuma una postura dialógica, donde los contenidos curriculares dejen de excluir los procesos sociales y las prácticas comunitarias que influyen en la vida de los estudiantes. Para ello son necesarios dispositivos de mediación que retornen la función emancipadora de la escuela, llamada a trastocar los determinantes sociales de marginalidad y desventaja social.

En el abordaje holístico de los sistemas nucleares es importante comprender la relación entre estructura y acción social, articulados con los niveles de significado o afectación subjetiva. Al respecto, dentro de las concepciones de desarrollo es importante comprender que el adolescente y el niño están expuestos a situaciones -personales, familiares, comunitarias y escolares-, que desde su propia experiencia les atribuye sentidos y significados. De este modo, la interacción entre los estudiantes con familiares, vecinos y docentes, va a determinar el conjunto de manifestaciones cognitivas y comportamentales. En consecuencia, la tarea humanizadora de la educación consiste en comprender el modo en que los estudiantes construyen la realidad escolar y comunitaria; por lo que, si los docentes se aproximan a su dimensión histórica, pueden reconfigurar el quehacer pedagógico en una amplia oportunidad de transformación de las condiciones de privación y violencia a partir de un proceso de estimulación efectiva en el aula. En ese escenario, el gran reto para la escuela es encontrar herramientas para acceder al mundo de los significados de sus estudiantes, lo que a su vez implicaría cargar de significado la labor educativa, de manera que pueda revertir el impacto psicosocial negativo de la inoperancia de los sistemas nucleares familiar y comunitario.

En efecto, dentro de la práctica educativa es importante considerar que la DS está sujeta a un orden de sistemas de tipificaciones con amplia incidencia en el conjunto de subjetivaciones y representaciones simbólicas que cada actor realiza de su entorno vital. El hecho de compartir ambientes barriales lleva a que los estudiantes procedentes de dichos contextos participen en una serie de tipificaciones y significaciones que configuran tanto el conjunto de motivaciones, como su identidad colectiva, diferente a grupos humanos que interactúan con otros ambientes y condiciones sociopolíticas. El lugar del individuo se encuentra determinado por el conjunto de vivencias que edifican su biografía y posibilidades de desarrollo. Es decir, la perspectiva desde la cual el estudiante aprehende su realidad comprende su lugar en el mundo y determina la forma como habita los diversos espacios con los que interactúa, lo que le lleva a posicionarse de una u otra manera en el ambiente escolar.

Asimismo, resultados como las deficientes fuentes de apoyo social percibido y la ausencia de mediadores adultos dejan entrever la incidencia social que podría tener la mediación cultural del docente, y los aportes de la psicología educativa en la orientación de estrategias de interacción pedagógica, donde los estudiantes se sientan reconocidos, acogidos y acompañados por medio de fuentes de apoyo y estimulación efectivas. El apoyo social y la mediación docente, se constituyen en factores protectores frente a la DS, al mitigar los efectos propiciados por la influencia negativa que pudiese tener lugar en el ambiente comunitario y familiar. Por lo anterior, es conveniente cuestionar el papel convencional de la escuela como el lugar de la transferencia de contenidos y marcos normativo-sociales, para deconstruir un nuevo escenario simbólico que interactúe con los pilares del desarrollo humano, en sí mismo. De allí que sea necesario proponer, una relación dialógica entre escuela-sociedad, en aras de impulsar la comprensión de los diversos sistemas nucleares de influencia en donde se haya sumergido el estudiante y que conlleven muchas veces al fracaso educativo.

Es necesario enfatizar en la importancia del agenciamiento humano y la mediación escolar positiva como ejes centrales en el desarrollo de posturas pedagógicas. Esto permitiría subvertir los niveles de exposición a factores de DS, para instalar dispositivos pedagógicos que favorezcan la comprensión holística de la práctica educativa. Es así, que los psicólogos educativos requieren desarrollar una práctica contextualizados, centrada en la experiencia de los estudiantes como sujetos históricos permeados por condicionantes familiares, comunitarios y escolares. Es así como situaciones de desventaja social, podrían ser revertidas si se establecen prácticas pedagógicas centradas en la estimulación efectiva que ubique la praxis psicológica en las escuelas como facilitadora del apoyo social, la estimulación y transferencia cultural

efectiva. Dichos ejes son primordiales en el ejercicio de una práctica educativa liberadora y pertinente con las realidades educacionales de los estudiantes provenientes de contextos de marginación y desventaja social.

Financiamiento

Este capítulo derivó del proyecto Factores predisponentes y manifestaciones de la deprivación sociocultural en un grupo de adolescentes con disrupción escolar pertenecientes a escuelas públicas de las comunas 4 y 10 de la ciudad de Pasto - Colombia, con registro 2256 del Sistema de Investigaciones Universidad de Nariño. Los autores agradecen a las instituciones educativas participantes. Este estudio fue financiado con recursos de la convocatoria de investigación docente de la Universidad de Nariño, aprobado mediante ACUERDO N° 220 noviembre 6 de 2020.

Referencias

- Ahlin, E.M. y Lobo, M. J. (2017). Levels of guardianship in protecting Youth against exposure to violence in the community. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 15(1), pp. 62-83. <https://doi.org/10.1177/1541204015590000>
- Avendaño, W. y Guacaneme, R. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar*, 16 (30), pp. 191-206. <https://doi.org/10.22518/16578953.543>
- Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la “entrevista etnográfica”. *Revista colombiana de antropología*, 54 (1), pp. 175-218. <https://doi.org/10.22380/2539472X.388>
- Berger, C., Potocnjak, M. y Tomacic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *PSYKHE*, 20 (2), pp. 39-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200004>
- Bolaños, D. y Stuart, A. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), pp. 140-146. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500140
- Cabezas, A. (2017). Aspectos a considerar frente al concepto de inteligencia en niños privados socioculturalmente: la importancia de las evaluaciones dinámicas. *Tabanque*, (30), pp. 239-248. <https://doi.org/10.24197/trp.30.2017.239-248>

- Camargo, A. y Palacio, J. (2017). Apoyo social y sentido de comunidad en desplazados y damnificados en el departamento del Magdalena. *Duazary*, 14 (1), pp. 35-44. <https://doi.org/10.21676/2389783X.1735>
- Cedillo, I. (2010). *El Aprendizaje Mediado y las Operaciones Mentales de Comparación y Clasificación (tesis de maestría)*. Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/3296/1/TESIS.pdf>
- Chávez, G. y Preciado, S. (2018). Comunidad transnacional e interacción comunicativa: diagnóstico social comunitario. *Prospectiva*, (26), pp. 37-62. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i26.5877>
- Cladellas, R., Clariana, M. y Badia, M. (2015). Indisciplina instruccional y convencional: su predicción en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), pp. 317-330. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44148>
- Conejeros, M., Rojas, J., y Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles educativos*, 32(129), pp. 30-46. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2010.129.18919>
- Congreso de Colombia. (6 de septiembre del 2006). *Ley 1090 de 2006*. DO: 46.383. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Cooley, M., Quille, T., Griffin, R., Stuart, E., Bradsha, C. y Furr, D. (2011). Efectos de la Exposición de los Adolescentes a la Violencia en la Comunidad: El Proyecto MORE. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), pp. 131-148. <https://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a2>
- Cueto, R., Espinosa, A., Guillén, H., y Seminario, M. (2016). Sentido de Comunidad Como Fuente de Bienestar en Poblaciones Socialmente Vulnerables de Lima, Perú. *Psykhé (Santiago)*, 25(1), pp. 1-18. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.814>
- Eguiarte, B., Maguey, A., y Ferrusca, A. (2013). Correlatos entre funcionamiento familiar y apoyo social percibido en escolares en riesgo psicosocial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), pp. 65-70. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-75272013000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Fontaine, N.M., McCrory, E.J., Boivin, M., Moffitt, T.E., y Viding, E. (2011). Predictors and outcomes of joint trajectories of callous-unemotional traits and conduct problems in childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, 120(3), pp. 730-742. <https://doi.org/10.1037/a0022620>
- Fuica, P., Lira, J., Alvarado, K., Araneda, C., Lillo, G., Miranda, R., Tenorio, M. y Pérez, C. (2014). Habilidades Cognitivas, Contexto Rural y Urbano: Comparación de Perfiles

- WAIS-IV en Jóvenes. *Terapia psicológica*, 32 (2), pp. 143-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000200007>
- Gallegos, J., Ruvalcaba, N., Castillo, J. y Ayala, P. (2016). Funcionamiento familiar y su relación con la exposición a la violencia en adolescentes mexicanos. *Acción Psicológica*, 13(2), pp. 69-78. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17810>
- Gómez, S., Riverón, K., Jay, M., y Madrigal, D. Y. (2017). Prácticas culturales en jóvenes universitarios cubanos. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 9(16), pp. 101-111. <https://doi.org/10.22430/21457778.177>
- Gutiérrez, S., y Ruiz, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), pp. 33-51. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.121
- Hernández, E., Meneses, B. y Moreno, N. (2016). La resiliencia comunitaria en contextos de violencia urbana. *Revista de Psicología GEPU*, 7(2), pp. 24-46. <https://revistadepsicologiagepu.es.tl/La-Resiliencia-Comunitaria-en-contextos-de-Violencia-Urbana.htm>
- Hernández, C., Valladares-González, A, Rodríguez, L., y Selín, M. (2017). Comunicación, cohesión y satisfacción familiar en adolescentes de la enseñanza secundaria y preuniversitaria. Cienfuegos 2014. *MediSur*, 15(3), pp. 341-349. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180051460009>
- Hueche, C., Lagos, G., Ríos, N., Silva, E., y Alarcón-Espinoza, M. (2019). Vínculos afectivos en adolescentes institucionalizados, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), pp. 393-412. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17217>
- Ibarrola, S., y Concha, R. (2012). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: Percepciones del profesor mediador. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), pp. 367-384. <https://core.ac.uk/download/pdf/83589713.pdf>
- Isaza, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12 (2), pp. 25-34. <https://doi.org/10.15665/re.v12i2.267>
- Kohler, J. (2004). Felicidad y modificabilidad cognitiva. *Revista de Psicología*, (10), pp. 68-81. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601008.pdf>
- López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., y Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), pp. 1111-1122. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>

- López, R., y Herrera, L. (2019). Apoyo comunitario percibido en jóvenes y voluntariado. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), pp. 117-126. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1524>
- Lundber, I. (1998). Why is learning to read a hard task for some children? *Scandinavian Journal of Psychology*, 39(3), pp. 155-157. <https://doi.org/10.1111 / 1467-9450.393071>
- Marín, M., Quintero, P. y Rivera, S. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, (36), pp. 164-183. <https://doi.org/10.21501/16920945.3196>
- Montoya, I., Prado, V., Villanueva, L., y González-B, R. (2016). Adaptación en la infancia: influencia del estilo parental y del estado de ánimo. *Acción Psicológica*, 13(2), pp. 15-30. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17807>
- Muñoz, A. (2015). La familia como contexto de desarrollo Infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, (5)2, pp. 147-163. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC2-familia.pdf>
- Narvárez, J., y Obando, L. (2020). Conductas disruptivas en adolescentes en situación de deprivación sociocultural. *Psicogente*, 23 (44), pp. 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3509>
- Narvárez, J. (2019). Manifestaciones de la deprivación sociocultural y la violencia barrial en la escuela. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia: Editorial Universitaria.
- Narvárez, J., Obando, L. y Pérez, C. (2014). Imaginario social, territorios de frontera y fronteras imaginarias: Comuna 10 de Pasto. *Revista UNIMAR*, 36(1), pp. 63-76. <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.4>
- Obando, L., Pérez, C., Cuastumal, L. y Hernández, E. (2020). La violencia urbana como fenómeno multicausal: un estudio en tres comunas de la ciudad de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 23(43), pp. 1-26. <https://doi.org/10.17081/psico.23.43.3269>
- Palacios, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Rev. hist.edu. latinoam*, 15 (21), pp. 335 – 375. <https://doi.org/10.19053/01227238.2476>
- Peña, D. y Angulo, L. (2013). Conductas disruptivas presentes en estudiantes del tercer año de educación media general. *Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 2 (2), pp. 87-110. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/5305/5094>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), pp. 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>

- Proença, L., y Assis, F. (2013). O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), pp. 283-304. <https://doi.org/10.19053/01227238.2474>
- Rodríguez, C., Quiles, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y Práctica del Análisis de Datos cualitativos. Proceso General y Criterios de Calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, 15 (2), pp. 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Sánchez, S., y Pascual, M. (2019). Análisis bibliométrico de la investigación educativa sobre desventaja sociocultural/socieducativa en el periodo 2015 a 2019. *Enseñanza & Teaching*, 37 (2), pp. 147-164. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/21956>
- Sibley, E., Thomson, D., Longo, F., y Dearing, E. (2019). Student learning and development in economically disadvantaged family and neighborhood contexts. En Sheldon, S., y Turner, T. (Eds.), *The Wiley handbook of family, school and community relationships in education* (pp. 399-418). Warnock by SPI global.
- Simkin, H., y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV(47), pp. 119-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696738>
- Suárez, P. A., y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), pp. 173-198. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>
- Torrecillas, J., Aguilar, J. M. y Álvarez, J. (2011). La educación del alumnado gitano en contextos de privación sociocultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), pp. 255-262. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5876608>
- Velázquez, M., y Samada, Y. (2019). Influencia del apego materno en el desarrollo emocional y cognitivo de los niños de tres a cinco años. *Revista electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7 (2). <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3020>
- Verdugo, J., Arguelles, J., Guzmán, J., Márquez, C., Montes, R., y Uribe, I. (2014). Influencia del clima familiar en el proceso de adaptación social del adolescente. *Revista Psicología desde el Caribe*, 31 (2), pp. 207-222. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/6127>

ÍNDICE DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: APORTES DE LA EXPERIENCIA

Claudia L. Esperanza Charry Poveda y Melba X. Figueroa Ángel

La inclusión en el escenario escolar sigue siendo un desafío. Pese a que se haya abordado en investigaciones, políticas y lineamientos estatales, y aunque se encuentren avances significativos en experiencias exitosas en España y algunas ciudades de Latinoamérica (Linares et al., 2018); aún se refleja una exclusión estructural en los datos estadísticos y las experiencias cotidianas en Colombia (Karsz, 2004), pese a los esfuerzos de profesionales de las ciencias educativas, sociales, humanas, de la salud; y de los miembros de las comunidades escolares, los cuales velan por favorecer los procesos de desarrollo humano en un marco de equidad.

De allí, se establece la dinámica de la exclusión social que implica la pobreza económica y con ella, dificultades en el acceso a vivienda, salud, educación, empleo, recreación y medio ambiente sustentable, para abordar un tema que aparentemente debe resolverse en la escuela, lugar donde no sólo se recrean las prácticas de exclusión cotidianas, sino que se constituye en un escenario que las favorece (Echeita y Sandoval, 2002).

Para comenzar, es importante matizar las acepciones que se han construido con respecto a la inclusión en los contextos escolares. En la Ley 115 de 1994, se establece la categoría amplia de atención educativa, destacando sus particularidades de acuerdo con las características de la población a la cual va dirigida. Así, emergen conceptos fundamentales que construyen el contexto de comprensión de lo que se hace y se debería hacer en la escuela para hablar de inclusión.

En primera instancia, se encuentra el concepto de integración, el cual se dirige a “integrar a la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que ciertamente está siendo excluido” (Arnaíz, 2003, p. 6), por lo que las prácticas derivadas de esta

comprensión implican el ajuste del individuo que presenta condiciones de exclusión en la escuela. De allí, la discapacidad aparece como una categoría cuyos criterios permiten determinar quiénes requieren entrar en esta dinámica: primero, porque la discapacidad se considera un impedimento para un proceso fundamental de la escuela, es decir, el aprendizaje en los tiempos y condiciones regulares; segundo, porque los datos de cobertura y permanencia empiezan a reflejar la exclusión de la población en situación de discapacidad del sistema educativo; y finalmente, porque los significados acerca de la discapacidad permiten la movilización de emociones y cogniciones que, aunque pueden llevar al asistencialismo, promueven que la comunidad educativa apruebe las prácticas de la integración.

Posterior a ello, y gracias al avance en las reflexiones soportadas en datos de deserción escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad o diversidad funcional, y a las dinámicas de discriminación, acoso y subvaloración (Figueroa, 2010), se cuestiona la intención de las prácticas de integración, y los esfuerzos se empiezan a dirigir a la inclusión educativa, que se soporta en los derechos humanos, la concepción de la discapacidad desde un modelo social, la organización, los modelos comunitarios y la perspectiva emancipadora y participativa (Echeita y Sandoval, 2002).

Dicho modelo social surge relacionado directamente con la discapacidad, en tanto se atribuye a las barreras sociales las causas de la discapacidad negando el mandato inicial, en el cual se establecía en la persona una limitación a la actividad y a la participación debido a las características que aparentemente condicionan su ser y su estar en el mundo (Palacios, 2017). Sin duda este modelo, soportado en la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas en Situación de Discapacidad*, provee elementos fundamentales para repensar la educación y sus posibilidades ante la discapacidad, y abona el camino para derivar las ganancias del modelo a todos los actores de la escuela.

Al final, a lo largo de los años, la mayoría de las personas con discapacidad no han accedido o han desertado de la educación regular por falta de apoyos para la inclusión. Colombia recoge así, una de las más altas tasas de analfabetismo de las personas con discapacidad, que de acuerdo con cifras del Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLPD), ronda el 34%¹ (Correa y Castro, 2016, citado en Correa et al., 2018, p. 8).

En esta construcción emergente, prevalece la estrecha relación entre inclusión y discapacidad, permaneciendo el desafío de la inclusión de niños, niñas y adolescentes que no responden a esta categoría y que se ven afectados por prácticas que obstaculizan su desarrollo en el escenario escolar. Por lo tanto, se introduce el concepto de educación inclusiva, el cual, según Juárez et al., (2010):

implica considerar una transformación de la sociedad excluyente para que, en la construcción permanente de la democracia y la participación ciudadana, se dé la inclusión de todos los sectores de la sociedad, sin distinción de condición económica, sociocultural, étnica, de género o de posición política (p. 42).

De esta manera, se amplían las comprensiones conceptuales y los consecuentes esfuerzos por generar lineamientos y prácticas cotidianas en la escuela que, aunque empiezan a involucrar otras formas de diversidad, siguen anclados directamente con la discapacidad. Esto se corrobora con las investigaciones sobre inclusión y escuela, en donde prevalecen las acepciones a la discapacidad y a las dificultades de aprendizaje (Abrahão et al., 2020; Cuadrado, 2018; Mejía, 2019; Pagán et al., 2021), aportando pistas para comprender las implicaciones en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes con relación al rendimiento académico, la deserción escolar, el acoso escolar, la discriminación y la inequidad en las oportunidades de aprendizaje.

Si bien el modelo social es el implementado en el contexto colombiano, apenas se reconocen algunas propuestas incipientes que se reducen a la accesibilidad (espacios físicos) y la suficiencia en la presentación de política pública. Así, de manera contradictoria, encontramos en la práctica un modelo salubrista enfocado en el asistencialismo, que reduce la legislación al cumplimiento exiguo y minimiza las capacidades diversas. La propuesta de una educación inclusiva puede reconocerse con desarrollos destacados en los niveles de primaria, secundaria y someramente en la educación superior, con mayor impacto para las personas con diversidad funcional motora; en segundo lugar, para las visuales, y casi de manera inexistente para las auditivas, las cognitivas y las psicológicas (Mejía, 2019, p. 162).

En consecuencia, la educación inclusiva se somete a la tensión entre el acervo teórico y práctico de la integración y la inclusión educativa en los escenarios escolares. Además del desafío que representa el pensar una educación que se desmarque de categorías de diversidad para favorecer de manera equitativa a todos los miembros de las comunidades educativas que requieran apoyos que promuevan su desarrollo en diferentes momentos, intensidad y duración.

Ante este panorama, emergen herramientas de valoración de las acciones institucionales que pueden favorecer la inclusión en la escuela y que, en contextos europeos, han sido efectivos; tanto así, que se plantea su aplicación en escenarios latinoamericanos. Tal es el caso del Índice de Inclusión elaborado por Booth y Ainscow (2002), situado en un marco en donde se establece el concepto de barreras para el aprendizaje

en oposición al de necesidades educativas especiales, asignando la responsabilidad a la comunidad educativa de la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Sandoval et al., 2002). Sin duda, este instrumento se ha convertido en un insumo fundamental para la reflexión sobre los procesos de inclusión desde la perspectiva de docentes, familias, directivos y estudiantes. Así mismo, ha abierto la posibilidad de pensar la inclusión en términos amplios de situaciones de vulneración de derechos de participación y aprendizaje en la escuela.

Dado el potencial de esta propuesta, llega a Colombia la posibilidad de su empleo; sin embargo, en este proceso de adaptación, se reduce el texto a una versión de cuestionarios aplicables a docentes, familias, directivos y estudiantes, perdiendo el soporte teórico, conceptual e incluso político de la propuesta original.

De allí, se propone la investigación denominada *Actualización del índice de inclusión en el marco del enfoque diferencial*, que parte de las siguientes premisas:

- La inclusión en escenarios escolares abarca todas las situaciones en las cuáles se pueda encontrar una posible vulneración de los derechos a la participación y aprendizaje de sus miembros. De allí, que el enfoque diferencial puede proveer elementos que permitan avanzar en esta comprensión.
- En el Índice de inclusión original, propuesto por Booth y Ainscow (2002), se plantea el concepto de barreras para el aprendizaje, sin embargo, dadas las funciones de la escuela contemporánea, en dónde se encuentran actividades de socialización, convivencia, higiene, alimentación, protección, etc., todo ello en el marco de la formación integral (Ley 115, 1994), es importante incorporar un concepto más abarcador que trascienda la función tradicional de enseñanza-aprendizaje.
- Tanto en la herramienta original como en su adaptación en Colombia (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2013) se contemplan cuestionarios dirigidos a estudiantes; por lo que es indispensable retornar a la perspectiva de derechos, y a las posibilidades de participación que se proveen desde las disciplinas y los escenarios familiares y escolares a niños, niñas y adolescentes. Los dos instrumentos carecen de especificaciones que garanticen la comprensión de la lógica de la inclusión en niños y niñas de primera infancia, ya que los términos y medios empleados se basan en las posibilidades de adolescentes y adultos.
- Finalmente, se reconocen los aportes de las instancias encargadas en las diferentes adaptaciones, por lo tanto, es pertinente respetar la intencionalidad de los cuestionarios propuestos, partiendo de ellos para realizar la investigación.

De esta manera, se presenta en este capítulo una revisión de datos derivados de la investigación *Actualización del índice de inclusión en el marco del enfoque diferencial en la escuela*, en los que se identifican aspectos que van más allá del instrumento y su empleo para evaluar la percepción de inclusión en contextos escolares; además describe el proceso de actualización, y cómo en este trayecto se empiezan a descubrir dimensiones que se han obviado en el discurso de la inclusión.

Objetivos

1. Comprender las dimensiones que emergen en el proceso de actualización del Índice de inclusión en el marco del enfoque diferencial.
2. Plantear reflexiones que favorezcan los procesos de inclusión desde el enfoque diferencial en los contextos educativos.
3. Proponer acciones que permitan avanzar en las comprensiones y la gestión de la inclusión en contextos escolares.

Método

Diseño

Los hallazgos surgen de un estudio de tipo instrumental, para el cual se consideró el uso de diferentes estrategias metodológicas en cada uno de los tres momentos en los que se dividió el estudio. El primer momento cuenta con características de una revisión documental, estrategia con el cual se pretendió recoger los elementos teóricos que dieran sustento a la propuesta de adaptación del Índice de inclusión. El segundo y tercer momento tenían el objetivo de recoger evidencia de la validez de contenido de la versión adaptada del Índice de inclusión. Para ello, en el segundo momento se utilizó una estrategia de evaluación por jueces y el tercer momento involucró mesas de trabajo con diferentes miembros de la comunidad educativa. A partir de los elementos recogidos en estos dos momentos, se realizaron los ajustes pertinentes en la versión adaptada del Índice de inclusión (MEN, 2013). Sobre la base de los elementos recogidos en este proceso, que se presentan las principales elaboraciones y reflexiones que constituyen la motivación para este capítulo, destacando los elementos que transcendían los aspectos técnicos de los cuestionarios para mostrar dimensiones propias de la inclusión en contextos escolares. De allí, se destacan los elementos narrativos y experienciales que emergen en el trayecto de esta actualización del Índice de inclusión.

Participantes y procedimiento

En este estudio participaron diferentes actores implicados en la valoración y comprensión de la inclusión en la escuela. En la primera parte, se hizo uso de literatura académica y legislación sobre la inclusión en Colombia y el enfoque diferencial. En el segundo momento, participaron tres expertos académicos en educación, psicología, procesos de inclusión y perspectiva de derechos. Su elección se realizó bajo los criterios de trayectoria académica y experiencia profesional en las áreas descritas. En el tercer momento, participaron dos docentes coordinadoras de inclusión, tres docentes de primaria y bachillerato, ocho estudiantes de primaria y bachillerato, tres padres de familia de primaria y bachillerato, y tres administrativos de una Institución Educativa de carácter público de la ciudad de Bogotá. El criterio de elección de la Institución Educativa se dio por su participación previa en prácticas profesionales de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, lo cual permitía no sólo el acceso a la población sino la consecuente responsabilidad social de impacto de los resultados en el escenario participante. Así mismo, los docentes, padres de familia, estudiantes y administrativos fueron invitados teniendo en cuenta su disponibilidad e interés en el tema.

Resultados

Momento 1. Revisión de literatura y legislación sobre la inclusión en Colombia y enfoque diferencial

A continuación, en la Tabla 1 se presenta la trayectoria del desarrollo de este momento y las comprensiones derivadas. En la primera instancia, se construye una matriz de análisis que permite contrastar los elementos centrales del Índice de Inclusión (MEN, 2013) y el enfoque diferencial; para ello, se seleccionan los documentos atendiendo a los criterios de vigencia legal:

- Ministerio del Interior (2015). *El enfoque diferencial y étnico en la política pública de víctimas del conflicto armado*.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU (2019). ¿Qué es el enfoque diferencial?
- Instituto Distrital de La Participación y Acción Comunal (2014). *Lineamientos distritales para la Aplicación del Enfoque Diferencial. Alcaldía Mayor de Bogotá*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2019). *Enfoque diferencial*.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. CSIE. Mark Vaughan*.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Índice de inclusión*.

Tabla 1

Contraste Índice de Inclusión - Enfoque Diferencial (Charry y Figueroa, 2021).

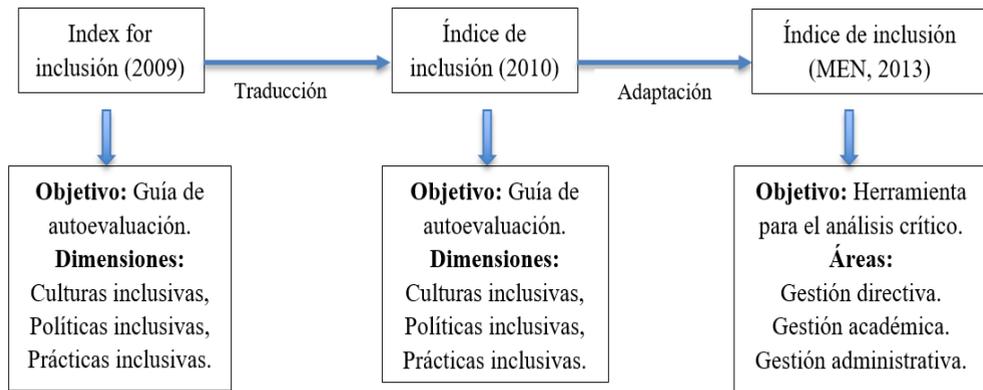
Índice de Inclusión (2013)	Enfoque diferencial
“necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros”	“brindar adecuada atención y protección de los derechos de la población.” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019). Visibilizar el recrudecimiento de la violencia y violación de los derechos humanos en forma sistemática a poblaciones y grupos considerados histórica y culturalmente con criterios discriminatorios (ONU, 2019)
“situaciones de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales”	“condiciones y características étnicas, transcurrir vital, género, orientaciones sexuales e identidades de género, discapacidad o por ser víctimas del conflicto armado, son más vulnerables y requieren un abordaje ajustado a sus necesidades y particularidades, para disminuir situaciones de inequidad que dificultan el goce efectivo de sus derechos fundamentales, buscando lograr la equidad en el derecho a la diferencia” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019).
“respeto a la diferencia”	“garantía de sus derechos, la no discriminación, la equidad en el acceso y el desarrollo de respuestas diferenciadas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019).
“sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica”	<p>Enfoque diferencial y género: desde una postura conceptual para este enfoque, el género es una construcción social de patrones culturales relacionada con la subjetividad. Hace relación a la idea que tenemos de cómo ser hombre o cómo ser mujer, en ese sentido no hay que confundirlo con la orientación sexual que visibiliza a personas homosexuales, heterosexuales o bisexuales (ONU, 2019).</p> <p>Enfoque diferencial y enfoque étnico: el enfoque étnico es otro componente del enfoque diferencial. Tiene que ver con la diversidad étnica y cultural. Esta diversidad se manifiesta en la singularidad y a la vez en la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y sociedades que contribuyen a la riqueza de la humanidad. Es fuente de innovaciones, de creatividad y de mantenimiento de la necesaria diversidad biológica (ONU, 2019).</p> <p>Otros sujetos del enfoque diferencial: también se pueden considerar como sujetos de atención diferencial las siguientes poblaciones, transversalizadas por dos variables, ciclo vital y género:</p> <p><i>Escuela para todos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia.</i> Población en situación de discapacidad; población en situación de desplazamiento; ciudadanos-as habitantes de calle; población privada de la libertad; población en situación y/o ejercicio de prostitución; personas de sectores LGBTI; personas de la tercera edad y niños y niñas (ONU, 2019).</p>
“atención a la diversidad”	“garantía de sus derechos, la no discriminación, la equidad en el acceso y el desarrollo de respuestas diferenciadas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019).
“acceso al currículo”	“garantía de sus derechos, la no discriminación, la equidad en el acceso y el desarrollo de respuestas diferenciadas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019).
“mejorar su comportamiento”	El enfoque de derechos considera: “Una mirada que transforma la concepción de individuo como receptor pasivo a una que lo considera sujeto de derechos capaz de reconocer sus potencialidades y ser participe de sus propios desarrollos” (IDÉPAC, 2014, p. 19)
“acciones inclusivas”	“acciones para la transformación desde la equidad y el desarrollo humano” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019)

Índice de Inclusión (2013)	Enfoque diferencial
“diferentes necesidades de los estudiantes, como: características comunicativas, ritmos y estilos de aprendizaje, procesamiento de información, tiempos de atención y fatiga, entre otras.”	“condiciones y características étnicas, transcurrir vital, género, orientaciones sexuales e identidades de género, discapacidad o por ser víctimas del conflicto armado, son más vulnerables y requieren un abordaje ajustado a sus necesidades y particularidades, para disminuir situaciones de inequidad que dificultan el goce efectivo de sus derechos fundamentales, buscando lograr la equidad en el derecho a la diferencia” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019).
“análisis continuo que permite al docente generar acciones correctivas cuando el estudiante, cualquiera que sea su condición, no está logrando el desempeño esperado...”	garantía de sus derechos, la no discriminación, la equidad en el acceso y el desarrollo de respuestas diferenciadas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019). El enfoque de derechos contempla “Una postura política que parte de entender el desarrollo humano desde la realización de derechos y no simplemente desde la identificación y satisfacción de necesidades” (IDEPAC, 2014, p. 19)
“actividades de recuperación, para determinar las acciones correctivas y preventivas pertinentes...”	garantía de sus derechos, la no discriminación, la equidad en el acceso y el desarrollo de respuestas diferenciadas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019).
“alternativas de ingreso a la población en situación de desplazamiento, discapacidad, abandono y que no tienen la documentación completa requerida para legalizar el proceso...”	en términos de igualdad, acceder, usar y disfrutar de los bienes y servicios de la sociedad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019).
“política para prevenir los riesgos de accidentes de los estudiantes que presentan limitaciones físicas, discapacidad, enfermedades o barreras culturales”	“contar con las mínimas condiciones y capacidades humanas para dirigir la vida a donde cada cual lo ha planeado, con el poder de llegar a ser lo que quiere y debe ser, con la potestad para forjar su naturaleza y definir su destino (IDEPAC, 2014, p. 14)
“satisfechan las necesidades de los estudiantes que más lo requieren”	condiciones y características étnicas, transcurrir vital, género, orientaciones sexuales e identidades de género, discapacidad o por ser víctimas del conflicto armado, son más vulnerables y requieren un abordaje ajustado a sus necesidades y particularidades, para disminuir situaciones de inequidad que dificultan el goce efectivo de sus derechos fundamentales, buscando lograr la equidad en el derecho a la diferencia (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019).
“algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten”	“El surgimiento de los derechos parte del reconocimiento de la existencia de leyes naturales, según las cuales todos y todas tenemos por naturaleza una serie de privilegios por el simple hecho de ser personas” (IDEPAC, 2014, p. 12)
“prevenir la drogadicción, el alcoholismo, las enfermedades de transmisión sexual, el abuso, el maltrato físico y verbal, entre otras, que pueden afectar a los estudiantes”	“contar con las mínimas condiciones y capacidades humanas para dirigir la vida a donde cada cual lo ha planeado, con el poder de llegar a ser lo que quiere y debe ser, con la potestad para forjar su naturaleza y definir su destino.”
“entrenamiento para que todas las personas, incluso las que presentan limitaciones, aprendan qué hacer en caso de desastres, como: incendios, terremotos, inundación, entre otros.”	acciones para la transformación desde la equidad y el desarrollo humano. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019). “Los Derechos humanos son atributos inherentes a los seres humanos, que todas las personas tienen y deben disfrutar en condiciones de igualdad sin distinciones de ninguna índole” (IDEPAC, 2014, p. 12.

De ese análisis, surgen las Figuras 1 y 2, que pretenden esquematizar el orden en el que se agrupan las interpretaciones y que darán vía al segundo momento:

Figura 1

Trayectoria Índice de Inclusión

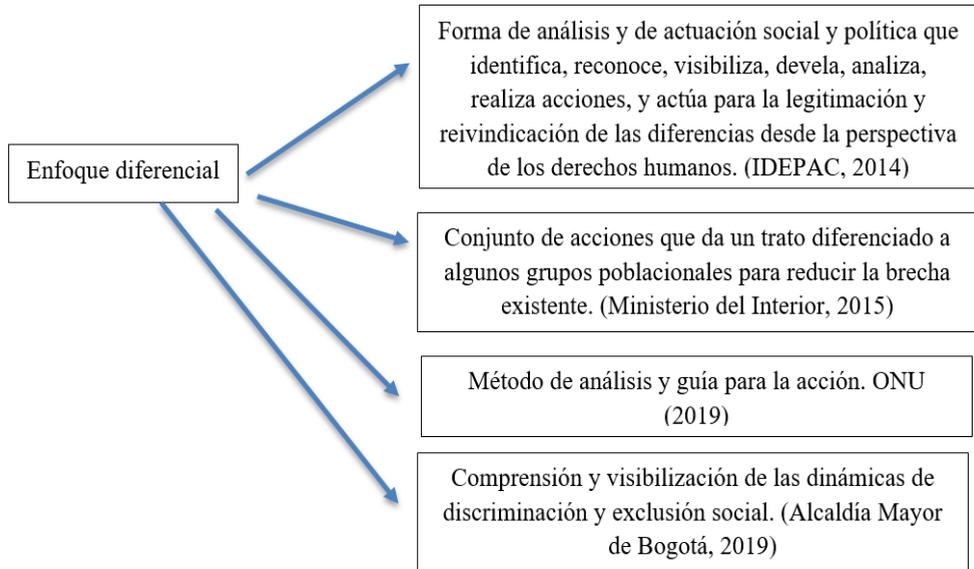


Fuente: Elaboración propia

En la literatura (Figura 2), se evidencian comprensiones que van desde la perspectiva de la integración escolar, pasando por la inclusión, hasta el concepto de equidad en la educación. Se presentan concepciones tradicionales de la inclusión con relación a la discapacidad y a las dificultades de aprendizaje; y empiezan a emerger acercamientos a la diversidad en términos de grupos históricamente excluidos (indígenas, comunidad LGTBI, inmigrantes, entre otros). Esto se relaciona con las comprensiones desarrolladas en el enfoque diferencial, en el cual se percibe una tendencia a destacar grupos con características similares que requieren la restitución de derechos.

Figura 2

Avances en enfoque diferencial

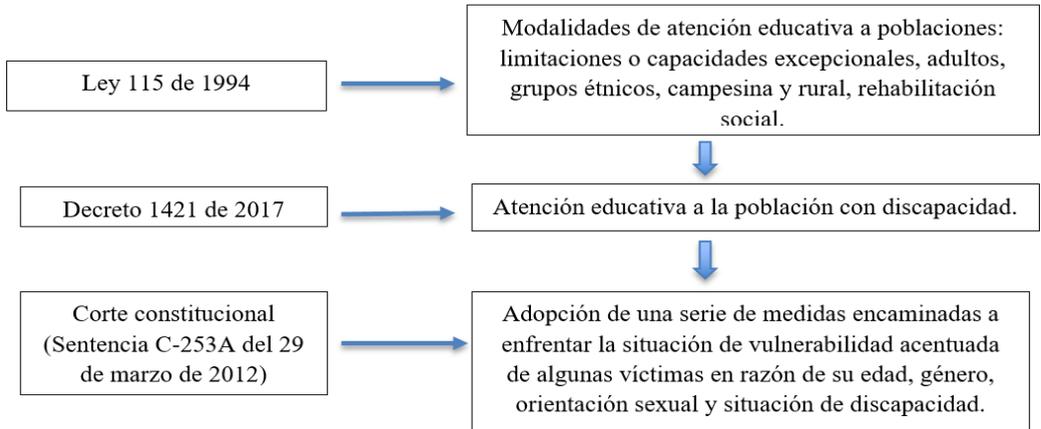


Fuente: Elaboración propia

En los documentos institucionales (Figura 3), se evidencia la alineación con la legislación sobre la inclusión en Colombia, destacando el énfasis en la discapacidad y las barreras para el aprendizaje. Así mismo, se observan iniciativas, comprensiones e instrumentos para abordar la inclusión que responden a los intereses y enfoques del gobierno vigente.

Figura 3

Legislación colombiana sobre inclusión y enfoque diferencial.



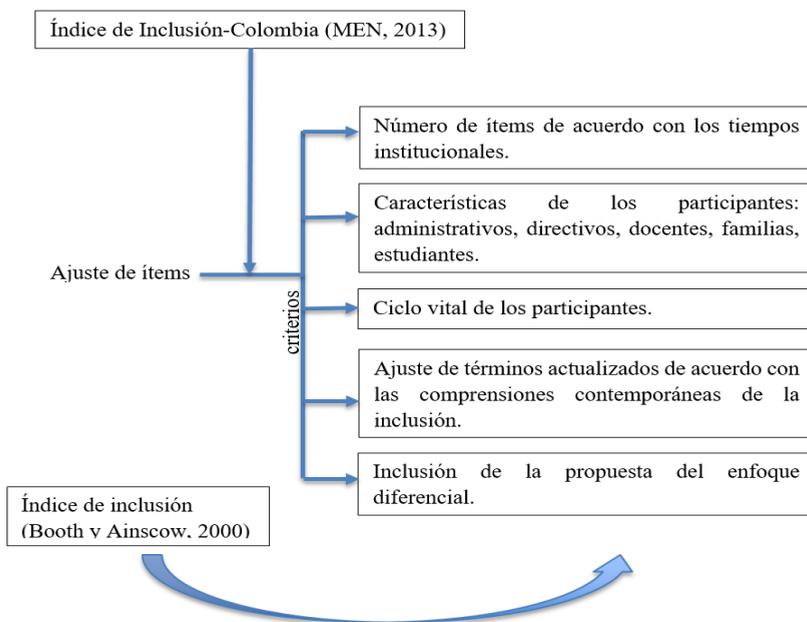
Fuente: Elaboración propia.

Momento 2. Ajuste del índice de inclusión y evaluación por jueces expertos

A partir de las comprensiones del primer momento, se establecieron ajustes a los cuestionarios del Índice de Inclusión, bajo los criterios establecidos en la Figura 4.

Figura 4

Criterios de ajuste cuestionarios Índice de Inclusión- Colombia (MEN, 2013)



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 4, inicialmente, se tiene en cuenta el número de ítems de los cuestionarios que se encuentran organizados en cuatro áreas. En la primera, denominada *Gestión Directiva*, se presentan 6 procesos, 32 componentes y 40 descriptores (ítems); en la segunda, denominada *Gestión académica*, se encuentran 10 procesos, 18 componentes y 29 descriptores (ítems); en la tercera, denominada *Gestión Administrativa*, se encuentran 5 procesos, 25 componentes y 19 descriptores (ítems); y finalmente, en la cuarta, denominada *Gestión de la Comunidad*, se encuentran 4 procesos, 10 componentes y 10 descriptores (ítems). Por lo cual, se evidencia la necesidad de reducir la cantidad de descriptores respetando la intencionalidad de cada área, componente y proceso, con el propósito de presentar un instrumento acorde con los tiempos institucionales, en donde las cargas laborales restringen el uso de horarios para actividades adicionales a las estipuladas en el quehacer diario de la escuela.

En ese sentido, se revisan los ítems que presentan aspectos específicos que pueden cambiar de acuerdo con las normatividades actuales y futuras, con el propósito de garantizar que el instrumento pueda ser aplicado independientemente de estas particularidades. Así, un ítem como:

La institución educativa comparte con familias y estudiantes los resultados de las pruebas (SABER, ICFES, ECAES) para tomar decisiones que mejoren la enseñanza y el aprendizaje, de todos los estudiantes, incluso de los que presentan necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros. (Índice de Inclusión- Colombia, MEN, 2013, p.1)

que indica la denominación de los exámenes de Estado y que hacen referencia a una forma de evaluación específica, se integra a ítems que presentan la postura de la evaluación como un proceso continuo, complejo y transversal a las acciones de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a los ítems relacionados con aspectos administrativos y legales, tales como procesos de admisión, selección de docentes, cumplimiento de normatividad, entre otros, se destaca la reflexión acerca del propósito del instrumento, pues más allá de verificar la existencia o el cumplimiento de la norma, pretende evidenciar la percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre cómo se vive la inclusión en la escuela.

Así, al finalizar el proceso de ajuste del número de ítems, se presenta la posibilidad de comprender que, si bien la lógica de la inclusión requiere la garantía de aspectos normativos, procedimentales y administrativos, debe trascender a una comprensión amplia de derechos, en donde se invite a los actores educativos a reflexionar y participar desde sus funciones en la escuela y los significados construidos.

Por otro lado, se consideran las características de los participantes, dado que el instrumento contiene dos cuestionarios; uno dirigido a docentes, directivos docentes y personal auxiliar administrativo; y otro dirigido a padres de familia y estudiantes.

Esto, en consonancia con las características del ciclo vital, permite hacer una reflexión acerca de las posibilidades de participación de los actores de la escuela y cómo los instrumentos pensados para favorecer procesos de inclusión, deben considerar las dimensiones humanas, el desarrollo (cognitivo, físico, socioemocional), las condiciones socioculturales (cargas laborales, trabajo de las madres, padres, acudientes, nivel educativo de las familias), la perspectiva de derechos de la infancia y adolescencia en donde se destacan los niveles de autonomía y se posiciona a los niños, niñas y adolescentes

como sujetos políticos. Así, se plantea la posibilidad de generar cuatro cuestionarios; uno, dirigido a docentes y administrativos docentes; otro, dirigido a familias; otro, dirigido a estudiantes de 11 a 18 años y, otro, a estudiantes de 6 a 10 años.

Con relación a la actualización de términos desde las comprensiones contemporáneas de la inclusión, y en conexión con el aporte del enfoque diferencial, se destaca en todo el cuestionario el empleo del término “*discriminación con relación a la raza, la cultura, el género, la ideología, el credo, la preferencia sexual, la condición socioeconómica, o las situaciones de vulnerabilidad como: necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.*” (Índice de Inclusión-Colombia, MEN, 2013, p.1). Lo cual se presenta como una posibilidad de visibilizar las situaciones más evidentes de exclusión en escenarios sociales y, a la vez, omite otras situaciones que podrían presentarse en la escuela y que, al no estar contempladas con nombre propio en las situaciones de discriminación, podrían normalizarse u obviarse. Por lo tanto, se ajusta la redacción de todos los ítems relacionados con estas acepciones por el de *garantía de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa*; así, desde una perspectiva afirmativa, se moviliza el significado de inclusión de situaciones particulares y que se destacan socialmente, al de la garantía de posibilidades, participación y desarrollo en todas las situaciones y escenarios humanos. En el cuestionario adaptado se explica: las garantías de los Derechos Humanos son un conjunto de instrumentos y acciones que tienden a reforzar el reconocimiento de los Derechos Humanos y a asegurar su cumplimiento.

En ese mismo sentido, se evidencian los ítems en donde se expone la expresión *respeto por la diferencia*, la cual se modifica omitiéndola o reemplazándola por los términos *respeto por todos*, esto, debido a que el término diferencia se plantea desde la perspectiva de la alteridad en tanto que subyace una interpretación en donde se es diferente a la mayoría, y se desconoce la singularidad que no requiere contraste con la “normalidad”.

Finalmente, se introduce el término *acciones afirmativas*, definidas para el cuestionario adaptado como *las acciones orientadas a promover la transformación en el comportamiento y mentalidad colectiva de una sociedad y promover prácticas equiparadoras y restablecedoras de los derechos fundamentales para grupos excluidos y discriminados en la sociedad*. De allí, se articulan las acciones y estrategias que se presentan en el cuestionario original con las comprensiones del enfoque diferencial, en donde se destaca que dichas estrategias deben ser revisadas a la luz de las situaciones particulares de quienes requieren los apoyos, y no de manera generalizada, pues esto podría limitar la potencia de los esfuerzos y ser insuficiente para promover la garantía de derechos de todos los miembros de la comunidad educativa.

En la segunda parte de este momento, se realiza la evaluación por jueces expertos, a quienes se les presenta tanto el cuestionario original como el adaptado con el propósito de garantizar que la intencionalidad del instrumento permanezca y se contraste la apuesta desde las comprensiones contemporáneas de la inclusión y el aporte del enfoque diferencial. De este proceso se derivan ajustes menores con relación a términos empleados para los cuestionarios de los estudiantes, teniendo en cuenta la experticia de los jueces en infancia y adolescencia, así como aspectos de redacción que permiten la comprensión de la intencionalidad de cada ítem. Como elemento fundamental de este ejercicio, se da la sugerencia de no omitir algunos ítems debido a su importancia para comprender el área-proceso-componente. Así, el aporte de los jueces permite ajustar y actualizar términos y lenguajes de acuerdo con las características de las comunidades educativas.

Momento 3. Evaluación del Índice de inclusión ajustado por parte de la comunidad educativa

En los ejercicios de evaluación y retroalimentación de diferentes procesos que subyacen a la labor que realiza la escuela, es poco usual la consulta a los estudiantes y, menos aún, la consideración de dichas valoraciones a la hora de tomar decisiones que afectan a los diferentes miembros de la comunidad educativa. Al revisar los instrumentos de inclusión con los equipos de docentes y padres de familia (la versión adaptada publicada por el MEN (2013), en contraste con la versión adaptada propuesta por las autoras), pudo evidenciarse que no hubo ninguna solicitud para retomar de la versión del MEN o elaborar ítems nuevos relacionados con aspectos como la gestión académica en los instrumentos para estudiantes o padres de familia, pero sí en el de docentes y administrativos, a pesar de que en varios aspectos relacionados con la gestión académica los primeros (estudiantes y padres de familia) carecen de ítems en comparación con los dos últimos (docentes y administrativos). La propuesta original, planteada en el Índice de inclusión de Booth y Ainscow (2002), nos remite a una idea de inclusión que va más allá de los tradicionales anclajes pensados en grupos que han sufrido discriminación ya sea por su origen o por poseer alguna condición de funcionalidad diversa (auditiva, motora, cognitiva). Dicha idea implica pensar en estrategias que permitan que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan como una parte efectiva de la escuela. Esto posibilita cubrir otras formas soterradas de exclusión que acaban quedando fuera de la mira.

Si bien el enfoque centrado en grupos específicos tiene la intención de visibilizar problemáticas específicas y viabilizar de esta manera recursos y mecanismos que contribuyan a disminuirlas, no deja de ser problemática también la otra cara que abre espacio a la re-victimización, y que podría ser evitado mediante una visión más global de la inclusión en la que se reconozca la importancia de identificar necesidades específicas, pero cuyo foco principal le apunte a garantizar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en las dinámicas de la escuela. No obstante, es muy usual que pensemos que nuestros jóvenes y niños no tienen mucho que decir respecto a temas como los procesos pedagógicos y metodológicos que subyacen a la labor de sus profesores y que tienen como fin último contribuir a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esto es aún más marcado si pensamos en los procesos efectivos de toma de decisiones importantes para la comunidad educativa, donde usualmente ni las voces de los estudiantes ni las de los padres de familia se ven reflejadas.

Más allá de las bondades dispuestas a nivel de políticas y leyes en educación en nuestro país, hace falta trabajar en procesos que nos permitan incorporar una visión global de la inclusión como parte del quehacer cotidiano en la escuela, enmarcada en un ejercicio pensado por todos los miembros de la comunidad, de tal manera que aún aspectos complejos a nivel administrativo o presupuestal puedan ser socializados, comprendidos y discutidos todos. Estos ejercicios, aunque un tanto utópicos, tienen como consecuencia un mayor sentido de pertenencia por parte de los miembros de la comunidad educativa. El sentir que se es parte, de manera efectiva, de lo que ocurre en la escuela, redundando también en el fortalecimiento del papel protagónico que debe tener la escuela en la comunidad que la rodea.

Conclusiones

Construcciones finales derivadas del proceso

De esta experiencia surgen varias reflexiones y recomendaciones. Por un lado, se ratifica la necesidad de encontrar un punto intermedio que permita conciliar la atención a las condiciones particularidades de los estudiantes, con los avances a nivel grupal, que también hacen parte de las exigencias y demandas que se le hacen a los docentes (Sacristán, 2000). Ellos se mueven constantemente entre una orilla u otra, buscando conciliar ambos puntos del espectro. Usualmente, dadas las presiones del día a día, la balanza acaba inclinándose más hacia lo grupal.

La preocupación por generar espacios y procesos inclusivos en la escuela, especialmente desde la perspectiva dada por el MEN, pone el acento en las necesidades de grupos particulares, y se traduce en encrucijadas cotidianas difíciles de resolver considerando los recursos disponibles, el tamaño de los grupos con los que se suele trabajar en las escuelas públicas y la preparación específica que requieren algunas condiciones que afrontan nuestros niños y adolescentes (Sacristán, 2000; Talou et al., 2010). Una estrategia posible es la creación de espacios promovidos por los mismos docentes, en los cuales se propicie el reconocimiento de la construcción a partir de la diferencia, de la posibilidad de acceder al conocimiento de diferentes maneras, y de la existencia de diferentes saberes que pueden coexistir y enriquecerse mutuamente. Esto no debería constituir una tarea adicional para el docente, sino que debería impregnar la labor educativa cotidiana, de modo que el ejercicio de cuidarnos y respetarnos no esté exclusivamente en cabeza del docente, sino que cada alumno se convierta en guardián y promotor de esas premisas y principios.

Algunas condiciones especiales de nuestros niños, niñas y adolescentes van a demandar una mayor cantidad de herramientas y preparación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, sin olvidar que varias de ellas requerirán un apoyo especializado constante, aspecto en el que es fundamental que exista una articulación eficiente con las dependencias correspondientes que estén brindando dicho apoyo, ya sean éstas de carácter público o privado. Estos apoyos se constituyen muchas veces en la cotidianidad, una zona sobre la cual tiene poco control el docente y que en ocasiones se muestra insuficiente, o incluso inexistente, a pesar de las gestiones que lleven a cabo la escuela o los padres de familia. Es un punto neurálgico, que involucra la articulación entre diferentes sectores de la sociedad, y sobre el cual falta aún mucho por hacer.

La atención de algunas condiciones particulares en la escuela pasa también por la construcción de espacios en los que se dialogue al respecto, donde se socialice información pertinente en lenguaje claro y comprensible para los diferentes miembros de la comunidad educativa. Conocer y comprender las limitaciones de las condiciones por las cuales atraviesan otros miembros de la escuela, es un paso fundamental para pensar las estrategias que permitan que todos se sientan acogidos en la institución educativa. La definición de estrategias de inclusión, generadas a partir de estos espacios de discusión, fortalece el sentido de pertenencia y puede facilitar el seguimiento e implementación de las mismas. Estos espacios de discusión o mesas de trabajo también pueden ser espacios en los que se socialicen las políticas de inclusión vigentes. Así como sucede con otras legislaciones, usualmente desconocemos las disposiciones que nos rigen, y los derechos y deberes que nos atañen. En este sentido, las estrategias de socialización pueden variar según la población con la que se trabaje (niños, niñas, jóvenes, personal administrativo,

docentes), pero, de cualquier forma, constituyen una herramienta que contribuye al ejercicio de una ciudadanía responsable. El conocimiento de las políticas sobre inclusión y la discusión alrededor de su implementación en la escuela y, de manera específica, en el aula de clase, es otra de las múltiples formas en las cuales los niños, niñas y jóvenes pueden acabar teniendo injerencia en las decisiones cotidianas de la escuela. Como siempre, debemos preguntarnos qué tan dispuestos estamos a que estos ejercicios se conviertan en una práctica natural y cotidiana, pues somos nosotros como adultos, quienes acabamos propiciando u obstaculizando la posibilidad de que se den. En esta propuesta de mesas de discusión o trabajo alrededor de los procesos de inclusión en la escuela, el ejercicio de seguimiento a las propuestas que de allí surgen, es fundamental y contribuye a afianzar la apropiación que hace la comunidad educativa de los procesos que suceden al interior de la escuela. Esto nos conduce a dos observaciones más. La primera en relación con que estas mesas de discusión o de trabajo, que aquí hemos anclado a los procesos de inclusión, en realidad no están pensadas como una actividad adicional a la gran cantidad de cosas que ya suceden al interior de la escuela; sino que, más bien, la invitación es a que varios de esos procesos que ya acontecen a diario en la escuela se den mediante esta estrategia. Podría considerarse, si se quiere, como una estrategia pedagógica a ser utilizada en los espacios de clase, pues bien sabemos que todos estos temas atraviesan la formación de nuestros niños, niñas y jóvenes, y están naturalmente articuladas a muchos de los contenidos que los docentes trabajan a lo largo de la formación en primera infancia, primaria y secundaria.

La segunda observación tiene que ver con la necesidad de involucrar en estos espacios de discusión, y de pensar la escuela para la inclusión, al personal administrativo. De nuevo, acotamos la estrategia al tema de la inclusión, que es el que nos convoca en este capítulo, pero evidentemente para cualquier otro proceso, la claridad de la importancia de los procesos administrativos para el funcionamiento de la escuela y de la manera como se articulan a otros procesos, de la labor que éstos miembros de la comunidad educativa cumplen, y la visión integral que ellos, como personal administrativo, pueden tener de lo que ocurre en la escuela, redundan necesariamente en una mejor articulación de los miembros de la comunidad educativa, en un funcionamiento más eficiente de la escuela, y en la visibilización de la importante labor que tienen en la escuela. Esta observación se deriva de la clara exclusión que se hace del personal administrativo en varios de los procesos que se adelantan en la escuela y que fue evidenciada durante la investigación realizada. Esto se refleja en el desconocimiento que tiene el personal administrativo de varias de las cosas importantes que suceden en la escuela y que van articuladas a su quehacer como miembros de la comunidad educativa y, además, en la invisibilización que ocurre con muchos de estos miembros en la convivencia cotidiana escolar.

Las mesas de trabajo bien pueden ser el espacio de discusión alrededor de necesidades de inclusión ya identificadas, o incluso pueden ser el escenario en el que surjan nuevas necesidades de inclusión que no habían sido contempladas. En esta misma dirección, pensando en propiciar las estrategias de inclusión en la escuela, son claves los esfuerzos orientados a fortalecer y empoderar el gobierno escolar, de modo que se trabaje de manera articulada con esta instancia que se supone debe representar las voces de los estudiantes. La idea es que el trabajo en las mesas de discusión, que se hace alrededor de la inclusión en las escuelas, planteado desde un enfoque de derechos, contribuya a empoderar a nuestros niños, niñas y jóvenes, para que conozcan y hagan valer sus derechos. En esta labor, el fortalecimiento de las instancias representativas en la escuela, como lo es el gobierno escolar, se constituye en una herramienta clave para la inclusión y el fortalecimiento del ejercicio de la ciudadanía.

Finalmente, y como ya es bien sabido, la labor educativa traspasa los muros físicos de la escuela, y trasciende a la comunidad en la que ésta se encuentra inmersa. Por este motivo, las mesas de trabajo que aquí se proponen deben considerar espacios de discusión que incluyan a los miembros de la comunidad, del barrio, la UPZ o la localidad, pues la labor liderada por la escuela en torno al tema de la inclusión debe redundar en el bienestar de los miembros de la comunidad cercana y contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes.

Financiamiento

Este capítulo se derivó del proyecto “Actualización del índice de inclusión en el marco del enfoque diferencial en la escuela”, con registro 1964507 Fodein 2019 de la Universidad Santo Tomás- Bogotá. Las autoras agradecen la participación de la institución educativa y de los jurados expertos que acompañaron el proceso. Este estudio fue financiado con recursos de la convocatoria Fodein: Investigación, Desarrollo e Innovación Social 2019-USTA.

Referencias

Abrahão, A. L. B., Elías, L. C. dos S., Zerbini, T., y D’Ávila, K. M. G. (2020). Transtorno de Déficit de Atención e Hiperatividade (TDAH), inclusão educacional e Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas (TD&E): Uma revisão integrativa, *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 20(2), pp. 1025–1032. <https://doi-org.crai.ustadigital.usantotomas.edu.co/10.17652/rpot/2020.2.18885>

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). *Enfoque diferencial*. Recuperado de <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/politicas-publicas/la-sdis-aporta-a-la-implementacion/politica-publica-enfoque-diferencial>
- Arnaíz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Ed. Aljibe.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión*. CSIE. Mark Vaughan.
- Charry, C. y Figueroa, M. (2021). *Actualización del Índice de Inclusión en el marco del enfoque diferencial en la escuela*. (En proceso de publicación Editorial USTA).
- Colombia (1994). Ley 115. Recuperado el 14 de junio de 2021 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Correa, L., Rúa, J., y Valencia, M. (2018). *Escuela para todos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. Bogotá.
- Cuadrado, J. T. (2018). La Psicología frente a la calidad de vida y la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo = Psychology dealing with the quality of life and social inclusion of people with intellectual or developmental disabilities. *Papeles Del Psicólogo*, 39(2), pp. 113–119.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones, *Revista de Educación*, 327, pp. 31-48.
- Figueroa, M. (2010). Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niños y niñas en situación de discapacidad en tres instituciones educativas. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 7(2), pp. 321-333.
- Instituto Distrital de La Participación y Acción Comunal (2014). *Lineamientos distritales para la aplicación del Enfoque Diferencial*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de [http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1_proc_misi_construccion_implementacion_politicas_sociales/\(10062015\)_Lineamiento_distrital_para_la%20aplicacion_de%20enfoque_diferencial.pdf](http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1_proc_misi_construccion_implementacion_politicas_sociales/(10062015)_Lineamiento_distrital_para_la%20aplicacion_de%20enfoque_diferencial.pdf)
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S. y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. Argumentos. *Estudios críticos de la sociedad*, (62), pp. 41-84. Recuperado a partir de <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/352>
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: concepto falso, problema verdadero*. En S. Karsz et al. La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona: Editorial Gedisa, SA.

- Linares, J., Hernández, A., y Rojas, H. (2018). Accesibilidad espacial e inclusión social: experiencias de ciudades incluyentes en Europa y Latinoamérica. *Civilizar*, 18(35), pp. 115-128. doi:10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a09
- Mejía, S. I. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín = Functional diversity and inclusion in Institutions of Higher Education (IES) in Medellín. Interdisciplinaria *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2), pp. 151–164. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.16888/interd.2019.36.2.10>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Índice de inclusión. Recuperado de http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2016/06/INCLUSI%C3%93N-COLOMBIA-APRENDE-articles-320693_Pdf_1.pdf
- Ministerio del Interior (2015). *El enfoque diferencial y étnico en la política pública de víctimas del conflicto armado*, Recuperado el 14 de junio de 2021 de https://gapv.mininterior.gov.co/sites/default/files/cartilla_enfoque_diferencial_fin_1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2019). ¿Qué es el enfoque diferencial? Recuperado de <https://www.hchr.org.co/index.php/76-boletin/recursos/2470-ique-es-el-enfoque-diferencial>
- Pagán, A.M., Rivera, L.M., De Llovio, B.M., Vélez, Jiménez, L.M. (2021). *Experiencia de entrenadores deportivos y padres en el proceso de inclusión de niños y jóvenes con síndrome de Down en Puerto Rico*, Fisioterapia, <https://doi.org/10.1016/j.ft.2021.01.012>
- Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), pp. 14-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190>
- Sacristán, G. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Atención a la diversidad*, pp. 11-36.
- Sandoval, M.; López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G. (2002). Index For Inclusion. *Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos educativos*, 5, pp. 227-238
- Talou, C. L., Borzi, S. L., Sánchez Vázquez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S., y Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología-Segunda época*, 11.

DIVERSIDAD DE GÉNERO EN UN MODELO INCLUSIVO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS: REFLEXIONES TEÓRICAS

Olga Lucia Obando Salazar

En el presente capítulo se presentan avances del abordaje de la problemática de los retos subjetivos que emergen en la implementación de un enfoque de diversidades de géneros en el *Modelo inclusivo* desarrollado en instituciones educativas formales e informales.

Esta temática se consolida como una línea del programa de investigación “Subjetividades diversas de género en contextos educativos inclusivos”¹, cuya meta es aportar al desarrollo de modelos inclusivos como alternativas a las demandas de garantías de respeto y reconocimiento de las diversidades de género en experiencias de enseñanza-aprendizaje, y como respuestas a esas necesidades específicas transversalizadas por el fenómeno de diversidad de género y emergen durante el proceso educativo (Estrada, 2001; Estrada y García, 2000; García 2003). La investigación base de este capítulo compromete la caracterización de algunos retos que enfrentan los agentes en las instituciones educativas cuando se trazan como objetivo la garantía del respeto y reconocimiento de la diversidad de género como parte de una oferta de Educación Inclusiva (EI)². Con el logro de tres objetivos específicos se espera: identificar los retos a los que se enfrentan cada uno de los agentes en las instituciones en los que actúa;

1. Programa para ejecutarse entre el 2017-2025, que funge como aporte a la investigación, la intervención y la construcción de políticas públicas y sociales en el ámbito educativo nacional e internacional. Hasta el momento se han desarrollado tres proyectos con el apoyo financiero de Colciencias y la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad del Valle.

2. En adelante (EI) para su enunciación.

determinar las cualidades o rasgos característicos de esos retos en sus componentes psicológicos (cognitivos, conativos y emocionales, enactivos, corporizados y éticos); y describir rasgos característicos de los retos en sus funcionamientos o puestas en acción como respuestas a las necesidades específicas que emergen dentro del modelo inclusivo.

Metodológicamente se opta por un paradigma crítico alternativo constructivista, una apuesta de investigación con dinámicas interpretativas, de corte reflexivo, de discusión y construcción de conocimiento desde la acción (Denzin y Lincoln, 2012; Guba y Lincoln, 1994; Guba y Lincoln, 2012), de los maestros(as), una experiencia pedagógica y de intercambio dialógico con el otro. Se trata entonces de un estudio exploratorio en el que se implementa una metodología cualitativa con fundamento en datos textuales producidos desde la voz (el punto de vista) de maestros(as) (Obando 2016, 2019). Se implementarán como métodos de: recolección de información la entrevista semiestructurada y conversaciones dialogadas entre participantes y asesoras(es); como métodos de sistematización de información se emplearán la categorización de datos textuales significativos con una técnica de sistematización axial y un método de análisis e interpretación, con una técnica de análisis de contenido por categorías relevantes sistematizados. Los resultados de la sistematización se constituyen en base para la construcción de categorías de análisis que serán interpretadas en un diálogo de significados expertos y legos con fundamento en aportes de teorías de EI, de género, feministas y de una psicología política crítica, comprometidas con perspectivas emancipatorias y del cambio (Obando 2021a).

El contexto educativo de referencia para la investigación se caracteriza por ser espacio de actuación docente en educación formal, instituciones públicas o privadas con cobertura a niveles de formación de primaria y/o secundaria, financiadas con recursos del Estado. Se dejó en la investigación apertura para entrevistar a docentes de la oferta informal (artes, deportes, oficios). Dado que la estratificación socioeconómica de la institución depende de la localización y calidad del inmueble, una clasificación de la estratificación de la población asistente a las instituciones en su relación de significado con los retos que plantea el abordaje de la diversidad de género será producto de la sistematización y el análisis de las informaciones recolectadas durante el proceso investigativo.

Sobre la problemática

El interés de este capítulo está en reflexionar acerca del reconocimiento y respeto de la diversidad de género como componente de una propuesta de educación inclusiva colombiana. La diversidad de género, como categoría de análisis, se

asume como condición transversal a cualquier situación individual y colectiva de las poblaciones, que afecta el devenir de la vida de los agentes de la comunidad educativa y por ende el acontecer de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La disposición por el desarrollo de una propuesta de EI con énfasis en la garantía del respeto y el reconocimiento de la diversidad de género se relacionan con los presupuestos de existencia de procesos de exclusión por condición de género en el contexto educativo, que han generado brechas en ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales de diversas poblaciones.

Pese a esfuerzos a nivel normativo y jurídico por remediar ciertos procesos de exclusión a través de normativas y medidas de reconocimiento, perviven en repertorios culturales, sociales y políticos de la población colombiana imaginarios productores de exclusión respecto a las diversidades de géneros (hegemónicas y contra-hegemónicas), los cuales se instauran como obstáculos al logro de metas en políticas de EI de género. Desde mi punto de vista es factible develar lo anterior a través de siete situaciones que dan cuenta del entramado instituido entre los componentes género-exclusiones-sistema educativo.

La limitación del derecho a una educación superior constituyó un antecedente trascendental en el histórico de exclusión de género de los sujetos femeninos. Es a partir de 1933, mediante el decreto 227 (2 febrero de 1933), que se les confiere a los colegios colombianos la facultad de preparar a la mujer para la experiencia de formación profesional, factor de exclusión educativa que erigió brechas generizadas de inequidades económicas, políticas y sociales de género insuperables hasta la fecha (Ibarra, 2021; Ibarra y Castellanos, 2009; Luna, 2004; Obando, 2008; Observatorio de género Universidad de Nariño, 2020). Datos estadísticos evidencian que hasta hoy existe un rezago en el ingreso de las mujeres al ámbito laboral profesional, segregación genérica del mercado de trabajo, limitaciones para la ocupación de cargos públicos, y afectaciones en la distribución de ingresos y recursos económicos, aun cuando la distribución de las cifras de participación en procesos de escolarización disgregadas en masculino y femenino presenten tendencia de equilibrio (Arango et al., 2018; Dane, 2020; Valencia 2016).

En parte de la sociedad colombiana pervive una sanción social y una criminalización del comportamiento homosexual, de identidades, subjetividades, expresiones de género y de orientaciones sexuales, no hegemónicas, a pesar que desde 1981 la homosexualidad es legal en la Nación y que desde esa fecha se han generado oficialmente una serie de normativas garantes de los derechos sociales, civiles y políticos de las poblaciones diversas de género, sexo y sexualidad. Estas formas de sanción social se

han constituido en una de las causas de deserción temprana –de un porcentaje de esta población de los ambientes educativos– y en casos extremos es productora de crisis en el desarrollo de la personalidad, la identidad y hasta de la muerte de educandos (Cifuentes, Pascual y Carrer, 2020; Colombia Diversa, 2016; Pineda 2013; Rivera y Arias, 2020). Esta complejidad se evidenció en el caso del estudiante Sergio Urrego, tutela que se resuelve en la Sentencia T478/15 emitida por la Corte Constitucional de la Republica de Colombia (2015).

Otro ejemplo de situaciones de exclusión que afecta a las diversidades de género en el contexto educativo se manifiesta en los procesos de transmisión de modelos de comportamiento (representaciones, roles y estereotipos de género) sesgados. En investigaciones sobre prácticas, dinámicas y materiales didácticos –implementados en experiencias educativas– se identifican evidencias que al interior de las instituciones educativas han favorecido la naturalización de formas de relacionamiento generizados (entre hombres, mujeres y poblaciones LGTBI) con modelos jerárquicos basados en relaciones de poder desigual, excluyentes y opresores de género (Arango et al., 2018; Estrada, 2001; García 2003; Larrosa, 1995; Turbay y Rico de Alonzo, 1994). Algunos autores afirman que existe una imagería y dispositivos de género en el contexto educativo, que favorecen formas de relacionamiento y comunicación que producen inequidad y son generadores de violencia física y simbólica (García, 2003).

En investigaciones que revisan herramientas pedagógicas, implementadas en diferentes épocas, se devela que ciertas representaciones de sujetos de géneros diversos, expuestas en contenidos de materiales didácticos, así como su ausencia, fortalece una lógica de pensamiento generizado desigual que afecta a futuro las posibilidades de agencias (actuación y protagonismos) de los sujetos de género en ámbitos culturales, políticos, económicos, sociales, científicos y profesionales (Galvis y Obando, 2018; Santos Piñeiro, 2009; Silva, 1979; Turbay y Rico de Alonzo, 1994).

El escalamiento de expresiones de violencia de género en el contexto social se refleja en las relaciones entre los agentes de contextos educativos, éstas se materializan en situaciones de acoso sexual; ciberacoso de género; amenazas y puestas en acción de violencia física; sometimiento al aislamiento relacional y comunicacional a sujetos de orientaciones sexuales, identidades y subjetividades diferentes a las heteronormativas; sanciones y restricciones educativas basadas en normativas de género y de comportamiento sexual anticonstitucionales; y abusos de poder entre agentes educativos materializadas en chantajes con componentes sexuales. En las investigaciones se identifican a educandos, educadores, personal académico, personal

administrativo, empleados y personal de servicios varios como actores involucrados en estas prácticas en los contextos educativos (Arango et al., 2018; Colombia Diversa, 2016; Rivera y Arias, 2020).

Las cifras de embarazos tempranos entre niñas(os) y adolescentes asistentes a las instituciones educativas y su incidencia en el desarrollo del proyecto de vida se constituye en factor generador de deserción de la experiencia formativa en diferentes niveles. La búsqueda de respuestas sobre las causas, actores involucrados y discursos que subyacen al fenómeno es una meta de ejercicios de investigación e intervención con enfoques disciplinares varios –salubristas, psicológicos, psicosociales, educativos, filosóficos, jurídicos, entre otros– (Monrroy, 2019; OMS, 2020; Roa et al., 2013), lo que permite identificar una serie de imaginarios culturales que perviven a través de ejercicios performativos relacionados con la naturalización de una supuesta ética del cuidado como destino del sujeto femenino. Es expectativa social y cultural que las niñas y jóvenes embarazadas deban dedicar su tiempo y espacio al cuidado de la nueva criatura, regularmente con pérdidas de apoyos económicos, sociales, afectivos y morales del grupo familiar, situación que aqueja tanto a los educandos femeninos como a los masculinos involucrados en este hecho al ser identificados en un rol impuesto de agentes proveedores de la economía familiar.

La propagación de ETS entre los educandos, a pesar de las informaciones y conocimientos referidos al ejercicio de una sexualidad responsable, ofertados en los contenidos curriculares obligatorios de una educación sexual, regulados por leyes y otras normativas (Congreso de la República, 2013; MEN, 2007, 2014; Serrano y Pinilla, 2010). Lo anterior ha llevado a los entes responsables del contexto educativo, como espacio saludable y garante del bienestar físico y emocional de los educandos, a cuestionarse sobre las herramientas para responder a las necesidades específicas para afrontar las ETS como problemática de diversidades de género por fuera de imaginarios discriminatorios y excluyentes.

Desde mi punto de vista, esas siete situaciones seleccionadas de las revisiones de documentos, y expuestas como ejemplos de exclusión, se complejizan en las dinámicas de las instituciones educativas cuando se exploran desde una óptica interseccional en entrecruces con otras categorías históricamente productoras de exclusión como raza, etnia, clase social, contingencias políticas, sociales y económicas, en las que se encuentran inmersos los sujetos que funcionan como agentes de manera directa o indirecta en los procesos educativos. La emergencia de necesidades específicas se eleva potencialmente cuando en los análisis se entrecruzan los objetivos de una EI (OEI) con factores como:

pobreza-género-OEI; cosmovisiones-género-OEI; pertenencia a grupos étnicos-género-OEI; situaciones de violencia social como conflicto armado-desarraigo-migraciones-desplazamientos-género-OEI, por enunciar algunos de los posibles entrecruces.

El tránsito educación Especial-Integradora-Inclusiva

Abordar la problemática de la EI implica reconocer sus antecedentes en propuestas educativas de carácter pedagógico-terapéutico formuladas desde contextos globales (Decroly, 2006; Freire, 1969, 1971, 1992; Guichot, 1998; Makárenko, 1996; Montessori, 1939, 1958), e implementadas como herramientas para disminuir las brechas educativas entre sujetos con características, condiciones y necesidades especiales (NE). La educación especial es uno de los primeros esfuerzos realizados por la educación formal para brindar atención educativa a personas con NE, centrada en aquellas personas caracterizadas como sujetos en situación de discapacidad –física, mental, intelectual o sensorial–. Lo que justificó la creación de centros educativos especiales que se encontraban aislados de los contextos educativos regulares, para atender a todo aquel que por las especificidades propias de su condición requería de atención y asistencia particular, ya fuese a lo largo de su vida o en buena parte de la misma (Vergara, 2002). La educación especial también beneficiaba a todos aquellos que manifestaran actitudes o comportamientos que terminasen por comprometer sus posibilidades de desarrollo intelectual, moral o físico, y emergía como estrategia pedagógica alterna a un modelo de educación formal establecido para las niñas y niños supuestamente normales (De la Vega, 2010).

Dado que numerosos estudios demostraron que las niñas y niños educados en escuelas de Educación Especial se encontraban en desventaja en relación con aquellos que eran educados en escuelas de Educación regular, se planteó la necesidad de modificar todos aquellos discursos pedagógicos que legitimaran o promovieran cualquier forma de segregación. A ello se le sumó, la emergencia de movimientos de padres y madres que luchaban por los derechos de sus hijos en situación de discapacidad en el logro de mejores condiciones de educación y vida (Lobato, 2001). La respuesta a estas demandas es la propuesta de una Educación Integradora. El Informe Warnock (1973-1978), iniciativa que surge en Reino Unido en 1973, se caracterizó por proponer una comprensión mucho más amplia de la Educación Especial, estableciendo por primera vez el término de necesidades educativas especiales (NEE). Al tiempo que, invitó a las instituciones educativas a ofrecer apoyos y respuestas acorde a las capacidades y necesidades de todos

los estudiantes. Con fundamento en sus investigaciones, se demostró que todos los seres humanos en algún momento de sus vidas presentaban NEE, las cuales podían tener un carácter de permanentes o transitorio (De la Vega, 2010; Lobato, 2001).

Desde el punto de vista de José Juárez, Sonia Comboni y Fely Garnique (2010), la Educación Integradora puede entenderse como el proceso educativo mediante el cual las niñas y niños en situación de discapacidad o con NEE

[...] pueden ser incorporados paulatinamente en las aulas regulares, dependiendo de sus necesidades y posibilidades físicas, de manera que puedan integrarse a las actividades propias del grupo, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal (p. 67).

Esta apuesta demandó un enriquecimiento ideológico y conceptual, en la medida que comprometía a las instituciones educativas regulares a desarrollar capacidades para acoger a cualquier estudiante, desde una perspectiva de reconocimiento de la diversidad humana, sin reducirse a la comparación de capacidades intelectuales, físicas, emocionales o sensoriales; por el contrario, se les pedía ampliar su espectro a todos aquellos aspectos socioculturales, sociopolíticos y socioeconómicos como la etnia, la religión, el género, el estrato social, la orientación sexual y conflictos políticos, que en sus complejidades pudiesen llegar a constituirse en generadores de NEE (Lobato, 2001). Se apostaba entonces a la construcción de un único sistema educativo que beneficiaría tanto a educandos “regulares” como a aquellos en situación de discapacidad o con NEE. A pesar de los propósitos, las críticas señalaron los peligros de las aulas integradoras, pues se constituían en meros alberges para los educandos signados con necesidades educativas especiales sin generar cambios a nivel estructural del sistema (Escribano y Martínez, 2013).

Es quizás el énfasis político que adquiere el reconocimiento de la diversidad como elemento potencial a nivel global, lo que genera la emergencia de propuestas de modelos educativos inclusivos. Una oferta actual de EI con enfoque de diversidad es prioridad en sistemas educativos que aspiran al cumplimiento de las metas de la Agenda de Educación 2030 a nivel global (Unesco, 2016a) y, en Colombia, las metas y propósito del Ministerio de educación nacional respecto a una EI (MEN, 2017). A esto le antecede y precede el desarrollo de un marco normativo internacional emitido desde hace más de siete décadas, entre otras, por instancias como la ONU (1948, 1965, 1979, 1989, 1993, 2006, 2007, 2008), la UNESCO (1960, 1990, 2002, 2016b) y la

OEA (2010, 2013). A nivel nacional, el proceso de constitución de EI se sustenta, de manera particular, en normativas formuladas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2007, 2008, 2012, 2013, 2014b) y otras emitidas desde instancias del gobierno como: Ministerios (de salud y protección social, de trabajo, de cultura, de economía), Presidencia de la República, Congreso, Corte Constitucional, Gobernaciones y Alcaldías; las cuales contemplan la inclusión de poblaciones en sus diversidades, como uno de los objetivos en la construcción de procesos y devenires democráticos y participativos.

El Estado colombiano ha adquirido un compromiso con estas metas, de manera temprana, en su adhesión a la *Declaración mundial de Educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* (Unesco, 1990), y a otras normativas internacionales referidas a una educación para la inclusión. Una respuesta a esas demandas –que se configuran en la interseccionalidad de características diversas de los educandos y demás agentes del sistema educativo– impactó el proceso de formulación de una propuesta de EI colombiana desde el 2007, en la que se reconoce la importancia de una educación para la formación integral de seres humanos poseedores de las herramientas útiles para la construcción de sociedades justas, equitativas e inclusivas, pero sobre todo humanas (MEN/CID, 2007).

Se trata de una EI cuyos lineamientos se corresponden con los principios de la nueva Carta constitucional de Colombia de 1991, comprometida con el reconocimiento de la diversidad y la resolución de situaciones de exclusión; un Estado social de derecho con diversidad étnica y cultural (Art.7), en el que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, reciben la misma protección y trato de las autoridades y gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, género, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica (Art. 13), con libertad de conciencia (Art. 18) con derecho al libre desarrollo de la personalidad (Art. 16), al goce del derecho a su intimidad personal y familiar y a su buen nombre (Art. 15), que propende por el desarrollo de prácticas democráticas en todas las instituciones de educación (Art.41), entre otros.

En los años noventa surge el concepto de EI enmarcado en la Declaración Mundial de Educación para todos (Unesco, 1990, 2000), cuyo eje central es responder a las necesidades educativas diversas (NED) de las poblaciones que se vinculan a las experiencias enseñanza-aprendizaje (Unesco, 2000). En Colombia, el proceso de una educación superior inclusiva es iniciado en el 2007 desde el MEN y plantea el logro del objetivo de sociedades incluyentes al 2034 (MEN, 2013). Entre el 2007-2011 Colombia desarrolla una propuesta con enfoque poblacional, en una política de carácter integrador, como respuesta a las demandas de las NEE y las NED (MEN, 2008). A

partir de un estudio conceptual sobre EI en el 2012, el MEN reemplaza el concepto de necesidades específicas diversas (NED) por barreras para el aprendizaje y la participación, y define y caracteriza la EI desde un enfoque diferencial priorizando grupos proclives a ser excluidos del sistema (MEN, 2012). Entre el 2012-2013 se diseñan estrategias y acciones a través de convocatorias a programas y la implementación del índice de exclusión en las instituciones educativas. En el documento de *Lineamientos para una política de Educación Superior Inclusiva* (MEN, 2013), se define la educación desde dos focos: como paradigma educativo y como estrategia en la búsqueda de la inclusión social; además se identifican seis características de la EI (participación, diversidad, interculturalidad, equidad, pertinencia y calidad), se definen cuatro grupos poblacionales prioritarios en los procesos educativos inclusivos (sujetos en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales, grupos poblacionales étnicos; población víctima del conflicto armado en Colombia; habitantes de frontera) y se reconoce que en el contexto educativo, en todos sus niveles, presenta un espectro poblacional de mayor complejidad con respecto a la amalgama de categorías: etnia, clase, género, raza, situación social, política y cultural, orientación sexual, entre otras. Así mismo se proponen, con respecto a cada principio de la EI, retos y acciones estratégicas concretas a desarrollar para superar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de cada sistema educativo.

El MEN, en el 2016, oferta el documento Índice de inclusión *para educación superior*, como una herramienta para el análisis de esas barreras que enfrenta un estudiante en circunstancias de vulnerabilidad, al momento de acceder a la oferta educativa. Al mismo tiempo, este instrumento permite identificar estrategias y buenas prácticas generables para la eliminación de factores relacionados con la exclusión (Valencia et al., 2016). Es así como la EI se instituye en una forma de dar respuesta, desde el ámbito educativo, a compromisos asumidos por el gobierno con diferentes poblaciones como por ejemplo: los beneficiarios de la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras), sobre las medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno (Ley 1448, 2011) o los beneficiarios de la Ley estatutaria 1618 del 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (Ley 1618, 2013). En la emisión del Decreto 1421 del 2017 se reglamenta posteriormente, en el marco de la EI, la atención educativa a la población con discapacidad y se define a la EI como “aquella que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo y aprendizaje” (Decreto

1421. MEN, 2017). El MEN, desde el 2013, avizora una debilidad al establecer las relaciones entre género y EI desde lo conceptual y lo práctico, de allí que se propone una inclusión del Enfoque de género referido a acciones estratégicas para la incorporación de la categoría de análisis de género en la EI.

Un entramado de antecedentes fundamenta las discusiones sobre diversidad de género en el contexto educativo. Si bien en Colombia se reconoce un desarrollo de políticas públicas nacionales para mujeres en Colombia desde 1984, como elemento significativo para una propuesta de EI atenta a la diversidad de género, se identifican unos antecedentes normativos tempranos para el desarrollo de una EI atenta a la diversidad de género, por ejemplo: en una complejidad de diversidades-sexualidades-identidades-educación en la Ley 115 (Ley general de Educación) de 1994 se expresan aspectos relativos al género, sexo y la sexualidad en contenidos del artículo 13, literal “d”, donde se señala como objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos, el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas, que se encaminen a: “Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y la preparación para una vida familiar armónica y responsable” (Ley 115, 1994, Art. 13).

Y el artículo 14, en su literal “e”, plantea que este objetivo puede ser posible a través de la enseñanza obligatoria de la educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos (Ley 115, 1994, Art. 14)

A pesar de los articulados en la práctica educativa de los niveles primarios y medios, el énfasis de una educación sexual se realiza en el campo de salud sexual y reproductiva, con fundamento en la política nacional de salud sexual y reproductiva que creó el Ministerio de Salud y de Protección Social en 2003, en un intento por responder a situaciones precarias en materia de salud sexual a nivel nacional. Se evidencian los aportes de posteriores desarrollos de políticas, proyectos y programas de género, de equidad de género y de diversidades sexuales a nivel nacional, departamental, municipal y en las instituciones educativas, en un interés por visibilizar las orientaciones sexuales, identidades y subjetividades genéricas diversas. Por ejemplo, la Alcaldía Mayor de Bogotá es pionera en los lineamientos generales de *La Política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgerenistas –LGBTI– y sobre identidades de género y orientaciones sexuales* en el Distrito Especial (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008). En el ámbito de la Educación Superior, la Universidad Nacional de Colombia es la primera en el país con

una “Política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres” (Consejo Superior Universidad Nacional 2012). Y en el 2013 se emiten los *Lineamientos de política pública nacional de equidad de género para las mujeres*, en la cual uno de los ejes temáticos fue el enfoque de género en la educación (Alta Consejería Presidencial para la equidad de la mujer, 2012). En el 2013 con la Ley 1620 (Ley de convivencia escolar) se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, y se estructura el mismo con representación a nivel nacional, territorial y escolar. En esta ley se señala que la:

Educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos: es aquella orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos sexuales y reproductivos con la cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, satisfactoria, responsable y sana; en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas democráticas y responsables (Ley 1620, 2013).

Al mismo tiempo, el Ministerio de Salud y de Protección Social plantea una *Política Nacional de Sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos* (2014), cuya meta es la promoción y prevención, con el objeto de que estos derechos se reconozcan, exijan, adopten y ejerzan; por ello, está dirigida a que toda la población vivencie la sexualidad y la reproducción como ejercicio de su libertad, con igualdad y equidad, en la diversidad y no discriminación, con autonomía, privacidad, responsabilidad y dignidad. El MEN (2014a), por su parte, emite unas Directrices sobre Derechos sexuales y reproductivos en las instituciones educativas. Se hace evidente en estas tres propuestas la presencia de nuevos componentes en el abordaje complejo del fenómeno de diversidades de géneros y sexualidades.

Con el documento *Enfoque de identidades de género para los lineamientos de una política de educación superior inclusiva*, el MEN crea un escenario para la discusión sobre una política de equidad de género, diversidad sexual e inclusión social; ofrece un diagnóstico que permite reflexionar y asumir retos para mejorar el sistema desde un enfoque

de género y diversidad sexual; y plantea estrategias de acción desde las diadas: género/sexualidad; igualdad/equidad; diversidad/interculturalidad; participación/representación; pertinencia/calidad; interseccionalidad/enfoque diferencial (Arango et al., 2018).

Analizar los fallos a favor emitidos por la Corte Constitucional Colombiana, frente a demandas individuales o grupales, por ejercicios de exclusión fundada en género y sus significados y repercusiones en los propósitos de una garantía de inclusión de diversidades en el contexto educativo, resulta igual de significativo que el ejercicio de revisar las iniciativas y alternativas que se desarrollan de manera resistente (a veces silenciosa e invisibilizada) para paliar los avatares de exclusión de género existente en contextos y procesos de enseñanza-aprendizaje formales e informales.

Al revisar en el contexto nacional 120 experiencias, con el objetivo de identificar semilleros de investigación de género en contextos educativos,³ se logran clasificar: (47) que se enuncian como semilleros de investigación, (23) identificados con los nombres de grupos de investigación, (12) colectivos que se constituyen y funcionan alrededor de objetivos de género, (4) redes, (3) observatorios universitarios de género, (14) experiencias pedagógicas, y (2) casas culturales, ancladas en contextos académicos, comunitarios, escolares o culturales. Estos hallazgos evidencian que en los semilleros creados y liderados por estudiantes, estos enuncian que sus intereses se gestan en la identificación de carencias en el ámbito institucional para abordar los problemas y situaciones de género, sea en el contexto del colegio –en sus niveles primarios o medios– o en las instituciones de educación superior como la universidad. En el ámbito universitario se observa un posicionamiento abierto desde la perspectiva de género y el reconocimiento de la diversidad sexual, acompañado no sólo por docentes sino por un creciente respaldo institucional de parte de directivas como respuesta a la demanda social de tener un papel más activo en la atención y prevención del acoso sexual hacia los estudiantes, la prevención de la discriminación de índole sexual y la equidad de género en los diferentes espacios de la vida universitaria. En ámbito escolar es característico que los proyectos de género devienen como resultado del apoyo del *Programa Ondas*, que posibilita a estudiantes en etapa escolar, estructurar la investigación y encauzar lo que es inicialmente una indagación o necesidad de construir conocimiento (Obando, 2018).

3. Obando, O. (2017-2018) Proyecto 2. Semillero de investigación en género. Financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones Universidad del Valle.

Estos antecedentes motivan el desarrollo de iniciativas en instituciones educativas colombianas y generan, entre 2017-2021, un crecimiento progresivo de políticas, observatorios, proyectos y programas de igualdad, equidad y diversidad de género, desde varias universidades⁴, y otros contextos educativos a lo largo de todo el país.

Tres conceptos claves en la reflexión sobre subjetividades de género diversas

Los conceptos género(s), subjetividad(des) de género(s) y diversidad(ades) de género (s) son claves en este ejercicio reflexivo. La comprensión del concepto de género que ofrecen autoras como Judith Butler (1990/2001a), Donna Haraway (1995) y Marta Lamas (1994) resulta de utilidad cuando se propone el logro del objetivo de reconocimiento y respeto a la diversidad de género en las propuestas de un modelo inclusivo en instituciones educativas. En la perspectiva de las autoras, se asume el género como esa forma de significar las diferencias sexuales, que conlleva a la construcción de ciertos discursos, prácticas y formas de representación de las diferencias. Ellas, por un lado, reconocen la materialidad de la diferencia en la presencia de cuerpos sexualizados (portadores de evidencias físicas), pero desde su enfoque, el género se instituye como un fenómeno discursivo. Se trata de esas representaciones sobre las diferencias de cuerpos físicos en discursos (ideológicos) sesgados, que corresponden a ciertos puntos de vista, portadores de perspectivas culturales, sociales, y políticas. Unos *cuerpos en tensión* a la manera como lo plantean Ángela Estrada y Carlos García (2000), amarrados a una *pedagogía del cuerpo como bastión de género*, que afecta las construcciones de género (identitarias y subjetivas) y la cultura escolar (García, 2001).

Asumir este punto de vista sobre la construcción discursiva de los cuerpos generizados facilitaría la interpretación de aquellas situaciones que, teniendo como ejemplo el embarazo adolescente de educandos, contienen algo más que el fenómeno físico-biológicos que atraviesa unos cuerpos y se instituyen en un fenómeno que se lee desde imaginarios sociales, políticos y culturales corporizados, fundados en unas discursivas sobre una ética del cuidado, la feminidad, la masculinidad, la sexualidad, la maternidad y la paternidad, constructoras de discriminaciones e inequidades. Lo anterior compromete a los agentes educativos interesados en la emancipación y la

4. Universidad Industrial de Santander, Universidad Central, Universidad Boque, Universidad del Norte, Universidad del Rosario, Universidad EAFIT, Universidad Javeriana, Universidad Autónoma, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad del Valle, Universidad de Caldas, Universidad de Nariño, entre otras.

transformación, con el desarrollo de nuevas discursivas y narrativas más incluyentes y equitativas de corresponsabilidades por el cuidado de la vida; esto a partir de la propuesta de autoras postmodernas, en un intento de resignificar las obligaciones humanas con el cuidado de la vida y la tierra en todos sus componentes, independiente de discursos hegemónicos sobre dictámenes (obligaciones) de género (Braidotti, 2000; Haraway, 1999).

Butler (2002) considera que fenómenos como el sexo y el género no son otra cosa que datos biológicos, que han logrado materializarse en los cuerpos (humanos) a través de una serie de discursos sexo-genéricos, los cuales corresponden a ficciones construidas históricamente y performadas en prácticas cotidianas. Si retomamos como ejemplo el fenómeno de violencia generalizada, también presente en el contexto educativo, es posible visualizar la actuación reiterativa de ciertos ejercicios discursivos. En las investigaciones presentadas anteriormente se identifican a los cuerpos feminizados como objetivos en primer orden de la violencia (física o simbólica) de género, en contextos diversos; sin embargo, en las reflexiones del fenómeno performativo de violencia de género no se excluye del análisis a los cuerpos masculinizados, desde los significados de sus posibles lugares de actuación como víctimas o victimarios. Los procesos de construcción subjetiva frente al fenómeno de violencia de género se realizan a partir de: discursos de diferencias que legalizan relaciones desiguales y opresivas de género; de narrativas, representaciones, imaginarios sobre el hombre (lo masculino, la masculinidad) como ser con potenciales naturales de fuerza, agresivo, audaz, cazador, independiente, actor de violencia; en contraposición a discursivas sobre la mujer (lo femenino, la feminidad) como ser frágil, débil, apacible, dependiente, sometido, tierno, receptor de actuaciones de violencias. Revisar de manera crítica esa naturalización de discursos prototípicos-destino sobre seres de género, las posibilidades de deconstrucción desde otras perspectivas generizadas y la viabilidad de establecer relaciones más equitativas desde las diferencias, es un reto en los devenires de los contextos educativos inclusivos.

Desde perspectivas postmodernas, se parte del supuesto que afirma que las discursivas sobre diferencias y posibles relaciones de género atraviesan y circulan todos los cuerpos, puesto que es necesario que los actores compartan los mundos de significado para que la circulación, repetición y puestas en escena de las acciones de género sean efectivas. De allí que las tramas de las violencias de género comprometan discursivamente tanto a víctimas como a victimarios (Belalcázar y Obando, 2021b; Negrete 2016; Wade, 2008). Las identidades de víctimas o victimarios de género, además de ser adjudicadas (discursivamente), son asumidas (reconocidas

y actuadas), y es en ese interjuego (reconocimiento-actuación) que se legalizan. Tomar consciencia sobre el engranaje reconocimiento-actuación y desmontar el carácter natural y legal de ciertos roles de género asumidos como destino (víctima-victimario, sujeto-objeto), puede ser una vía que potencie el modelo inclusivo diverso de género en las instituciones educativas.

Desde una óptica posmoderna alusiva al fenómeno de género y a los procesos de generización humana, no es posible que el sexo y el género guarden una correspondencia con identidades fijas y “dadas” de manera natural (Fernández, 1999; Flores, 2010; Galvis 2019; Lauretis, 2000; Meler, 2010). En contraposición a lo asumido como “natural”, el género emerge como resultado de procesos culturales-discursivos acumulativos y procesos biopolíticos de aprendizaje que se devienen a lo largo de la vida de las(os) sujetos que las significan (Lagarde, 2015; Navarro 2010; Obando 2013, 2021); sin embargo, a estos procesos les es inherente también la potencialidad de resignificación conforme a los deseos, experiencias personales y relacionales de quienes viven la experiencia de generización (Braidotti y A. Fischer Pfeiffer, 2004; Butler, 2002, 2006; Cerri, 2010; Fernández, 1999; Lauretis, 2000; Preciado 2011, 2013). Los procesos performativos de género no son meras repeticiones automatizadas de discursos instituidos; además de las prácticas reiterativas, estos procesos incluyen actos subversivos, y de transformación del discurso hegemónico. Esto se devela, entre otras, en las disidencias sexuales-corporales de género que emergen como resistencias a las tecnologías de normalización y producción de cuerpos, sexualidades e identidades de género (Galvis y Obando, 2018; Butler, 2002, Santamaría Fundación, 2015; Ziga, 2009).

La presencia de estas disidencias/resistencias, el reconocimiento de su existencia y su enunciación en los contextos educativos favorece: el desmonte de situaciones de invisibilización de la diversidad de género; el desvelamiento de esas locaciones periféricas, inequitativas y excluyentes de los agentes diversos de género, y el desarrollo de procesos resignificativos discursivos, referidos a identidades, subjetividades de género y orientaciones sexuales complejas, que contravienen el mandato hegemónico heterocentrado.

En esta reflexión teórica se abordan de manera resumida cuatro características del concepto subjetividad(es) de género(s) como fenómeno: experiencial, discursivo, procesual y situado. Se parte del supuesto fenomenológico de que la subjetividad de género emerge de la experiencia de significar el mundo de género, y se considera que el carácter intersubjetivo e intercomunicacional de la experiencia interpretativa del mundo de género amplía el espacio de expresiones de esta experiencia a unas relaciones sujeto/mundo; sujeto/otros y sujetos/otras como experiencias de mundos de género.

Si el arte de interpretar la experiencia es propio al sujeto humano, teóricamente ello demanda: el hablar de subjetividades de género en plural; renunciar a la idea de que existe una forma universal en la experiencia de significar el mundo de género; y romper con expectativas de modelos únicos, estables y permanentes en las experiencias de los sujetos de género. En los contextos educativos inclusivos, implica reconocer la presencia de agentes de género con pertenencias poblacionales disímiles, con cosmovisiones múltiples acerca del género y la sexualidad, sumado a la complejidad de ser agentes en situaciones favorables y adversas política, cultural y socialmente.

Los compromisos que se asumen en la oferta de una educación colombiana sustentada en la garantía de inclusión, respeto y reconocimiento de la diversidad expuestos en la Carta constitucional de 1991, y regulados de manera específica en una serie de normativas (leyes, decretos, políticas públicas, entre otros), le obligan al ente institucional a desarrollar una oferta de enseñanza-aprendizaje que responda a las complejidades que circunscriben los cotidianos de género de sus educandos. Por ejemplo, al incluir en la oferta de formación ejercicios de orientación profesional, estos deben vislumbrar garantías a los educandos para una inclusión de género, y deben asumirse con una perspectiva interseccional que reconozca las necesidades específicas poblacionales en torno al género, según el tipo al que va dirigido el ejercicio.

Otro supuesto que es fundamento de esta reflexión se refiere a la característica discursiva de la subjetividad de género como fenómeno interpretativo de las experiencias de mundos (Amorós, 1994; Butler, 2002; Haraway, 1995; Obando, 2013, 2021). Esto implicaría que no existe un hecho “natural” de género sino una serie de discursivas ontológicas y políticas factibles de interpretación con las herramientas de una pragmática lingüística con perspectiva de género (Butler, 2002; Lauretis, 1991). Una discursiva ontológica de género sustentada en criterios de verdades, de presentes, pasados y futuros de géneros (Butler, 2006; Estrada, 2012; Preciado, 2011, 2013), que se reconstruyen continuamente en dinámicas actualizantes, anticipantes y creadoras de nuevas versiones de pasados, presentes y futuros de los mundos de géneros.⁵

El supuesto de una subjetividad de género, como fenómeno interpretativo de discursivas políticas de las experiencias del mundo, señala la necesidad de revisar: cuáles prácticas discursivas (culturales, políticas y sociales) subyacen a las experiencias de géneros de los agentes del sistema educativo inclusivo. Les implica a los agentes de una

5. El rescate del protagonismo femenino en diversos momentos del devenir del mundo es una responsabilidad iniciada y asumida por la academia feminista y de género que posibilita el rescate político de la existencia femenina (y de otras identidades y subjetividades de género y sexualidades abyectas) como entes de género constructores políticos de mundo.

El estar atentos a la manera como estas prácticas discursivas promueven la emergencia de ciertas necesidades específicas (de los educandos) al mismo tiempo que permean las posibles respuestas a esas necesidades de parte de los otros agentes (educadores, familia, agentes académicos administrativos, otros) involucrados en el sistema. También les exige ser sensibles a la emergencia de discursivas androcéntricas, racistas, clasistas, sexistas, misóginas, homofóbicas, bifóbicas y transfóbicas, que sustenten actuaciones en el contexto educativo y que, en la mayoría de los casos, emergen y se asumen como formas naturalizadas. Discursivas que poseen un estatuto de reconocimiento al interior de narrativas patriarcales, colonialistas, neoliberales de actualidad y que, por lo general, legalizan y perpetúan sistemas opresivos y de exclusión de género. Aceptando la invitación de Donna Haraway (1999) a participar en la creación de *una política regeneradora para otros inapropiados/bles*, el diálogo sobre los asuntos de género que emergen en la experiencia educativa debe convocar a los diferentes agentes involucrados, si el objetivo es disminuir o hacer desaparecer situaciones de exclusión que se han construido con base en la diversidad del género y que afecta el devenir y bienestar de los educandos (Obando, 2019; MEN, 2007, 2008, 2014b). Los aprendizajes que deja una revisión de la experiencia de Sergio Urrego (Galvis y Obando, 2018; Obando, 2016b), si se asume ésta como caso emblemático, señala la importancia de una escucha atenta y la vinculación de todas las voces en la búsqueda de alternativas de solución a las problemáticas de exclusión a razón de la diversidad de identidades y subjetividades de género (Obando, 2019), y por orientación sexual presentes en el sistema educativo.

Desde el supuesto sobre una característica de la subjetividad de género como fenómeno procesual, se asume que los sujetos durante su proceso de humanización participan en interacciones discursivas a través de los cuales se construyen, son construidos y construyen a los otros en una estrecha relación con discursos generizados, lo que le facilita –o dificulta– significar mundos de género propios y de los otros.

Esta característica procesual de la subjetividad de género se plantearía como un reto para una EI comprometida con el reconocimiento y respeto de la diversidad de género al asumir un compromiso con la promoción de nuevas experiencias discursivas de subjetivación de género (Villada, 2018), como fuentes generadoras de procesos de cambio de las situaciones que han generado la emergencia de unas necesidades específicas generizadas. Asumir la subjetividad de género como proceso constituyente, y nunca completamente constituido, posibilita la emergencia de nuevas narraciones y actuaciones de género por fuera de cánones discriminatorios y opresores al ampliar los repertorios de los agentes a esferas emancipatorias y libertarias de género (Castelar et al., 2010; Preciado, 2003).

Las subjetividades de género diversas se caracterizan como experiencias de significar un mundo de género de manera situada, es decir, guiada por los intereses personales, grupales, colectivos, personales e institucionales de los agentes, lo que la convierte en una experiencia política (Obando, 2021b). Identificar en las dinámicas de las ofertas de EI los intereses involucrados en las experiencias de género (intereses de los educandos), e intereses de los otros agentes, permite comprender los motivos intrínsecos que se ponen en juego tanto en la generación de la situación que crea el fenómeno de exclusión, discriminación fundada en el género, como el de la oferta de las apuestas para paliar las necesidades específicas que se han constituido como consecuencia de las exclusiones. Los sujetos de género actúan acorde a sus intereses (políticos, morales, religiosos) aun cuando los mismos no se correspondan con los objetivos de garantías de derechos y deberes prescritos constitucionalmente, por lo que esa situacionalidad de los actores de género debe ser analizada críticamente para diseñar prácticas pedagógicas alternativas viables al devenir de todos los actores involucrados como sujetos de autonomía, libertad y equidad.

El tercer concepto revisado es el de Diversidad(des) de géneros. Dentro del discurso feminista y de género se reconocen las voces de feministas lesbianas negras y chicanas como iniciadoras del debate sobre la importancia y necesidad de develar la diversidad, aun en el contexto de las discusiones académicas feministas (Anzaldúa, 1999; Hooks, 1981; Lorde, 1984; Mohanty, 1988). Este debate se asume como ese esfuerzo crítico por identificar lo diverso que se construye en la experiencia de responder a los intereses de las normas hegemónicas de género, que afectan a todos los sujetos, una vez son caracterizados como seres de sexo, sexualidades o género. Esa diversidad emerge en los posicionamientos de género frente a discursos patriarcales, judeocristianos, eurocéntricos, androcéntricos, falocéntricos, racistas, sexistas, clasistas, homofóbicos, contrapuestos a discursos de equidad, igualdad, participación, reconocimiento de género, entre otros (Obando, 2021b).

Si bien una EI garante de la diversidad de género debe comprometerse con visibilizar las maneras disímiles como los actores del contexto educativo responden a los discursos heterocentrados sobre el sexo, la sexualidad y el género, también debe mantenerse atenta frente a las actuaciones de esas poblaciones que de manera voluntaria o involuntaria no se ajustan a las normas hegemónicas de género estandarizadas y cuyo producto de subjetivación de género desencadena en la convivencia educativa situaciones de exclusión, segregación y violencia por condición de género, complejizadas por las interseccionalidades con otras categorías de pertenencia. Se le recomienda a la EI crear espacios para la reflexividad, para motivar en los agentes educativos el examinar la propia experiencia de construcción al interior de los mandatos, e identificar el producto de este proceso con respecto a posicionamientos identitarios del género propio y frente a los otros sujetos.

Otra característica de la diversidad de género es que concierne tanto a los sujetos que se autodefinen como centrados en la norma, como a aquellos que transgreden, subvierten y/o transforman la norma hegemónica reinventando otras formas de ser de género (Obando, 2021b). Se trata de una EI que rompa con el estigma de los únicos diversos de género son los otros, los no hegemónicamente centrados (los enunciados como LGBTI) y trabajar en pro del rescate de la diversidad de género como experiencia de todos. Tomar consciencia que en cualquier momento de la vida la diversidad de género puede llegar a constituirse en factor o fuente de emergencia de una necesidad específica debido a su entrecruce con otras categorías interseccionales y que la misma debe ser atendidas dentro del contexto educativo.

Dentro de las estrategias a desarrollar en un modelo de EI garante del reconocimiento y respeto a la diversidad de género se destaca la visibilización pública que busca contribuir a la legitimación social de las multiplicidades de género. Se trata en la experiencia de EI de: subvertir y desestabilizar la sociedad heteronormativa, por ejemplo, visibilizando las sexualidades múltiples. A la manera como lo propone Andrea García (2009), cuando invita a todos los agentes implicados en los procesos garantes de la inclusión, a la apertura de espacios para develar la existencia de otras formas en las sexualidades. Se busca fomentar estrategias que posibiliten una autoafirmación de la propia condición de orientación sexual e identitaria, y subjetiva de género, crear condiciones para decirse a sí mismo “esto es lo que soy, lo que estoy siendo como sujeto de sexo, de género y de sexualidades” (Estrada, 2012; García, 2003; García, 2009). Comprometerse con acompañar y facilitar procesos, situaciones, experiencias y normativas que posibiliten el romper con esas formas enigmáticas y estigmatizadas que se instauran como naturales cuando el sujeto se enfrenta con las complejidades de las diversidades de género. En diversos entornos sociales, políticos y educativos. Además, inaugurar espacios en los diversos entornos educativos para hablar sobre el tema de la orientación sexual y hacer una invitación a que cada sujeto participante se sienta libre de expresarse acerca de su sexualidad sin problema alguno (Colombia diversa, 2016; García, 2003). Revisar de manera crítica las demandas que plantea el cuestionar la heterosexualidad obligatoria, los tránsitos sexo-genéricos y la renuncia a ciertos beneficios que ofrece el mantenerse anclado en el sistema sexo género imperante (Butler, 2002; Lamas, 1994; Preciado, 2008). Como lo plantea Beatriz Preciado (2008), permitirse vivir una identidad de género y una sexualidad no normativa como opción al cambio, esto como forma de oposición o de resistencia a las tecnologías biopolíticas del género.

Rossi Braidotti (2000) apertura espacios para revisar los posicionamientos múltiples y en tránsito de los sujetos de género con respecto a sus orientaciones, identidades y expresiones de género. Según esta autora, se parte del supuesto de que las orientaciones sexuales pueden ser diversas y en transposiciones nómadas, así como los lugares de géneros en contextos sociales (familiar, educativo, laboral, de esparcimiento, actuaciones políticas, entre otros). Se trata de una EI que ofrece espacios para visibilizar y reconocer la validez de las experiencias subjetivas de género de cada agente de la educación que en algún momento de su cotidianidad fue relegado a la periferia, negándosele espacios de significación a sus experiencias generizadas.

Como resultado de este ejercicio reflexivo emerge la idea de que desarrollar una propuesta de EI con perspectiva de diversidad de género implica pensar en las correlaciones que se establecen entre las propuestas educativas que se operan y las experiencias generizadas de los participantes, para poder desarrollar sensibilidad sobre esas brechas, esas inequidades que los sujetos de educación experimentan de manera temporal o permanente, y que se evidencian como necesidades especiales. De allí la importancia de reconocer y de tomar consciencia sobre la categoría *género* como uno de los elementos significativos en el análisis de situaciones de exclusión e inclusión en las experiencias educativas (Arango et al., 2018; Estrada, 2001; Estrada y García, 2000; García, 2003; Ministerio de Educación, 2013, 2014; entre otros).

Los resultados de esta reflexión teórica (de experiencias y ejercicios académicos de construcción de conocimiento nacionales e internacionales), referidos al significado de contemplar la diversidad de género en los procesos de desarrollo e implementación de una oferta de una EI, se constituyen en un fundamento para investigaciones en este campo, en tanto aportan lineamientos teóricos y prácticos, así como directrices a seguir.

Con respecto al logro de los objetivos del proyecto actual se constituye en una herramienta que permite acercarse a comprender desde el punto de vista de las voces implicadas, cuáles son los retos que enfrentan los agentes (niños, docentes, padres, personal académico administrativo, personal de servicios varios, entre otros) en las instituciones educativas cuando en las dinámicas de éstas se propone el respetar y reconocer la diversidad de género como parte de la oferta de un modelo de EI. Los aportes de la reflexión teórica facilitarán la interpretación de contenidos expuestos por participantes de investigaciones futuras, y el diálogo entre agentes académicos y agentes de las EI.

En conclusión, asumir el género como una de las características diversas de los agentes en la experiencia educativa, demanda que los sujetos que participan de la experiencia tomen consciencia sobre: las implicaciones de la diversidad en el desarrollo de una identidad de género, esta referida a una individualidad y un sí mismo de género,

en la construcción de una respuesta a la pregunta sobre el “¿quién soy de género? Y, además, tomen consciencia acerca del desarrollo de una subjetividad de género, entendida como esa experiencia de significar el mundo de género, en el proceso de construcción de respuestas a las preguntas sobre ¿quién estoy siendo como ser de género?

Así mismo involucra la toma de consciencia del significado que los procesos identitarios y subjetivos de género propios y de los otros adquieren en el proceso de formación educativa. Las ofertas de implementación de los modelos inclusivos, en las Instituciones Educativas formales e informales, ameritan de ejercicios reflexivos de parte de todos los agentes involucrados, lo que devela los retos subjetivos implícitos en el propósito político de garantía de la equidad, en el respeto y reconocimiento a la diferencia y la diversidad, y referido a las necesidades emergentes respecto a la diversidad de grupos y circunstancias género presentes en el contexto educativo.

Financiamiento

Este capítulo se derivó del proyecto “Retos para implementar la perspectiva de género en el modelo inclusivo de la ciudad de Cali” (Código SICOP 5323), investigación profesoral financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle, vigencia marzo 2021-septiembre 2022, adscrito al grupo de investigación Género y Política del Centro de Investigaciones y Estudios de Género, Mujer y Sociedad de la Universidad del Valle.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2008). *Lineamientos generales de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas –LGBTI– y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital*.
- Alta Consejería Presidencial para la equidad de la mujer (2012). *Lineamientos para la Política pública nacional de equidad de género para las mujeres*.
- Amorós, Celia (1994). *Historia de la teoría feminista*. Instituto de Investigaciones Feministas.
- Anzaldúa, Gloria (1999). *La conciencia de la mestiza*. En G. Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza* (pp. 99-113). San Francisco: Aunt Lute.
- Arango, Luz Gabriela; Quintero Ramírez, Oscar Alejandro; Olaya, Eucaris; Caro Cárdenas, Cindy Jeanet; Gómez Castro, Ana Yineth (2018). *Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva*. Ed: Ministerio de Educación Nacional.

- Belalcázar, Natalia y Obando, Olga (2021). *Subjetividades masculinas y cultura de paz: violencia sexual contra hombres*. En Olga Obando, y Galvis Sara (comps.), Voces subjetivas diversas reflexiones polifónicas para la construcción de una cultura de paz. Programa editorial universidad del Valle. (pp. 221-263)
- Braidotti, Rossi (2000). *Sujetos Nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Braidotti, Rossi y A. Fischer Pfeiffer (ed.) (2004). *Feminismos. Diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona España, Gedisa Editorial.
- Butler, Judith (1999/2001a). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Traducido por Alcira Bixio. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Traducido por Fermín Rodríguez. Buenos Aires: Paidós.
- Castelar, Ana; Paz, Ana y Unás, Viviam (eds.) (2010). *Experiencias significativas de inclusión educativa en Santiago de Cali*. Secretaría de Educación Municipal de Cali, Universidad Icesi.
- Cerri, Chiara (2010). La subjetividad de género: el sujeto sexuado entre individualidad y colectividad. *Gazeta de Antropología*, 26(2), artículo 42. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=180>
- Cifuentes Zunino, Francisca; Pascual, Javier; y Carrer Russell, Cristian (2020). Acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género en institutos de educación secundaria catalanes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), pp. 153-174.
- Colombia Diversa (2016). *Sentido*. Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia 2016 - Mi voz cuenta: Experiencias de adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y trans en el ámbito escolar. Bogotá D.C.
- Congreso de la República (20 de marzo de 2013). *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=25669>.
- Congreso de la República (2011). *Ley 1448 de 2011 por la cual se dictan medidas de atención, asistencia, y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. http://www.bibliotecajuridica.com.co/LEY_1448_DE_2011.pdf.

- Consejo Superior Universidad Nacional de Colombia (2012). *Acuerdo 035 de 2012 por el cual se determina la Política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia*.
- Constitución Política de Colombia (1991). Obtenido de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Corte Constitucional, sala quinta de revisión (3 de agosto del 2015). *Sentencia T-478/15* [MP Gloria Stella Ortiz Delgado].
- Decroly, O. (2006) *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- De la Vega, Eduardo (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2012.) *Manual de investigación cualitativa: Paradigmas y perspectivas en disputa (Vol. 1-2)*, Gedisa Editorial.
- Departamento administrativo nacional de estadística (2020). *Mujeres y hombres: brechas de género en Colombia resumen ejecutivo*. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/publicaciones/mujeres-y-hombre-brechas-de-genero-colombia-resumen-ejecutivo.pdf>.
- Escribano, Alicia y Martínez, Amparo (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos, para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Estrada, Ángela (2001). Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. *Nómadas*, 14, (10-22).
- Estrada, Ángela (2012). Retos de las subjetivaciones no hegemónicas en la transformación de las representaciones culturales del amor, la familia y la identidad: una mirada desde la teoría queer. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 4, pp. 119-137.
- Estrada, Ángela y García, Carlos (2000). Cuerpos en tensión, *Revista de estudios sociales*, 5 (93-99).
- Fernández, Ana (1999). Subjetividad y Género: orden simbólico, ¿orden político? *Zona Erógena*, 42, pp. 1-11.
- Flores, Valeria (2010). Escribir contra sí misma: una micro-tecnología de subjetivación política. En: *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*. Vol. 1. Yuderkis Espinosa Miñoso (Coord). Buenos Aires: En la frontera (Ed).

- Freire, Paulo. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. (L. Ronzoni, Trad.) España. Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Ediciones Camilo.
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. (S. Mastrengelo, Trad.) España. Siglo XXI Editores.
- Galvis, Sara (2019). *Estallando esferas: Subversión de género en Second Life a través de una reflexividad encarnada* [Tesis de Doctorado]. Universidad del Valle, Santiago de Cali.
- Galvis, Sara y Obando, Olga (2018). Medios de comunicación como espacios alternativos para la inclusión de subjetividades de género diversas en la escuela. *Ediciones feministas*, 9 (1) pp. 173-193.
- García, Andrea (2009). Tacones, siliconas, hormonas y otras críticas al sistema sexo-género. Feminismos y experiencias de transexuales y travestis. *Revista Colombiana de Antropología*. (45): pp. 119-146.
- García, Carlos (2001). La pedagogía del cuerpo como bastión de género. Construcciones de género y cultura escolar (monográfico) *Nómadas 14*, (124-139).
- García, Carlos (2003). *Edugénero*. Universidad Central.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research (A. Sampson, Trad.) Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *Manual de investigación cualitativa: Paradigmas y perspectivas en disputa* (Vol. 2, pp. 38-78). Gedisa Editorial.
- Guichot, Virginia. (1998). *De la Medicina a la Educación María Montessori (1870-1932) y Decroly, Ovide (1871-1932). Dos metodologías educativas al servicio de la infancia*. En VI Congreso Nacional de Educación Comparada. Atención a la infancia y Espacios Educativos (pp. 233-242). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. La reinención de la Naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Haraway, Donna (1999). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, 30, pp. 121-163.
- Hooks, Bell (1981). *Ain 't I a woman: Blak and feminism*. Boston: South end Press.

- Ibarra, María Eugenia (2021) Desafíos y tensiones al orden de género en la Universidad del Valle. *Revista Colombiana de Sociología*, 44 1, (341-362).
- Ibarra, María y Castellanos, Gabriela (2009). Género y educación superior: un análisis de la participación de las mujeres en la Universidad del Valle. *Manzana de la discordia*, Vol. 4, 1, pp. 73-92.
- Juárez, José, Comboni, Sonia, y Garnique, Fely. (2010). De la educación especial a la EI. *Argumentos*, 23 (62), pp. 41-83.
- Lagarde, M (2015). *La multidiversidad de la categoría género y del feminismo*. Recuperado de <http://capacitacion.hcdn.gov.ar/wpcontent/uploads/2015/12/lagarde.pdf>.
- Lamas, Martha (1994). Cuerpo: diferencia sexual y género. *Debate feminista Año 5*, (10), pp. 3-31.
- Larrosa, Jorge (1995). Escuela, poder y subjetivación. Genealogía del poder. Ediciones de la piqueta.
- Lauretis, Teresa de (1991). La tecnología del género. En Carmen Ramos (ed), el género en perspectiva: De la dominación universal a la representación múltiple. (pp.239-240) UNAM.
- Lauretis, Teresa de (2000) “Sujetos excéntricos” en *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. (Madrid, Horas y horas), pp. 111-146.
- Ley 115 [Congreso de la República]. *Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1618 de 2013 [Congreso de la República] *por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con y/o situación de discapacidad*. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%20>
- Ley 1620 [Ministerio de Educación nacional] Ley de convivencia escolar, 15 de marzo 2013. *Diario oficial año CXVIII No.43733*, 15 de marzo 2013.
- Lobato, Xilda (2001). *Diversidad y Educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México: Paidós.
- Lorde, Audre (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. New York: Crossing Press.
- Luna, Lola. (2004). *El sujeto sufragista, feminismo y feminidad en Colombia. 1930-1957*. Cali: Ediciones La Manzana de la Discordia. Universidad del Valle.
- Makárenko, Antón (1996). *Poema pedagógico* (edición original en ruso 1925-1935). Akal: España.

- Meler, Irene. (2010). Construcción de la Subjetividad en la familia postmoderna. Un ensayo prospectivo. En M. Burin, y I. Meler, *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires, Paidós, 2010. Disponible en <https://es.scribd.com/doc/100424955/Genero-y-familia-Burin-Mele>
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Módulo 1 La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes Leyes y datos estadísticos*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” – Índice de inclusión, 2008*.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Documento base de política de educación inclusiva, Convenio 681 de 2012*.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2014b). *Derechos sexuales y reproductivos*. Obtenido de Colombia aprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172254.recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2014a). *Directrices sobre Derechos sexuales y reproductivos en las instituciones educativas*.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Índice de inclusión para educación superior.
- Ministerio de Educación Nacional (29 agosto 2017). *Decreto 1421 del 2017 se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*.
- Ministerio de Salud y de Protección Social (2003). *La Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_politicaSSR.pdf.
- Ministerio de Salud y de Protección Social (2014). *Política Nacional de Sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos* <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%202010.pdf>.
- Mohanty, Chandra (1988) Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. *Feminist Review* (30), pp. 61-68.
- Monrroy Pardo, Nelly Magdalena (2019). Maternidad adolescente y abandono escolar: una aproximación desde la subjetividad, el género y el curso de vida de un grupo de mujeres en Belén, Iquitos. *Bulletin de l’Institut français d’études andines*, Vol. 48, núm. 3, pp. 303-321.

- Montessori, María (1939). *Manual práctico del método Montessori*. Barcelona: Casa editorial Araluce.
- Montessori, María (1958) Ideas generales sobre mi método. Buenos Aires: Losada
- Navarro, Pablo (2010). Género y performatividad: Devenires queer de la identidad. Universidad Carlos III.
- Negrete, Martín (2016). *Discursos relacionados a las masculinidades y la violencia en adolescentes escolarizados de asunción*. Buenos Aires: CLACSO.
- Obando, Olga Lucia (2008). La carrera científica: una forma de construir espacios de acción para mujeres aún en la adversidad. *La Manzana de la discordia*, Vol. 3, 2, (75-84).
- Obando, Olga Lucia (2013). *Luna roja: Herramientas teórico-prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género: Vol.1: Fundamentos teóricos y metodológicos*. Programa editorial Universidad del Valle.
- Obando, Olga Lucia (octubre 14 2016), *Conferencia: Inclusión de subjetividades diversas de género en el sistema educativo*. En: primer ciclo de conferencias Avances y retos en sicología y educación. Centro de investigaciones en estudios avanzados en psicología, cognición y cultura. Universidad del Valle.
- Obando, Olga Lucía (2016). *Psicología política: Sobre la participación de jóvenes desvinculados y desmovilizados del conflicto armado colombiano* (Vol. 1). Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Obando, Olga Lucia (2018) Informe final: Micro proyecto “Semilleros de investigación en género”. En proyecto “Semilleros en infancia y educación inicial: Ambientes para desarrollar y cultivar el pensamiento temprano”, código CI: 145-51209517. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Psicología, Cognición y Cultural y el Centro de investigaciones y estudios de Género, Mujer y Sociedad.
- Obando, Olga Lucia (2019). Escucha de Voces subjetivas diversas. Una herramienta pedagógica para la paz. En A. Díaz y Bravo O., *Psicología Política y Procesos para la Paz en Colombia* (págs. 245-342). Cali. Universidad ICESI.
- Obando, Olga Lucia (2021a). *Psicología política sobre la participación de jóvenes desvinculados y desmovilizados del conflicto armado colombiano*. Vol. II. El fenómeno de la participación política de sujetos jóvenes en contextos de conflicto y postconflicto. Programa editorial universidad del Valle.

- Obando, Olga Lucia (2021b). Voces subjetivas diversas: características que favorecen la paz En Olga Obando, y Galvis Sara (comps.), *Voces subjetivas diversas reflexiones polifónicas para la construcción de una cultura de paz*, (pp. 33-103). Programa editorial universidad del Valle.
- Observatorio de género Universidad de Nariño (2020). *Mujeres y Hombres Brechas de género en Nariño*. Recuperado de <https://observatoriogenero.udenar.edu.co/evento-lanzamiento-mujeresyhombres-brechas-de-genero-en-narino/>,
- Organización de los Estados Americanos (2010). *Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género*. 8 de junio de 2010. [http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/orientación sexual Declaración ONU.pdf](http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/orientación%20sexual%20Declaración%20ONU.pdf).
- Organización de los Estados Americanos (2013). *Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género y expresión de género* 6 de junio de 2013. <http://www.oas.org/es/sla/cidh/lgtbi/docs/ag-res-2807xliii-0-13.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los derechos Humanos*. http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/carceles/1_Universales/B%20E1sicos/1_Generales_DH/1_Declaracion_Universal_DH.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>.
- Organización de las Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/pactos/cov_derechos_nino.html.
- Organización de las Naciones Unidas (20 de diciembre de 1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad*. <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (10 de diciembre de 2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. <https://undocs.org/es/A/RES/61/295>

- Organización de las Naciones Unidas (18 de diciembre de 2008). *Declaración sobre orientación sexual e identidad de género*. http://www.uv.mx/uge/files2014/05_Declaración-Sobre-Orientación-Sexual-e-Identidad-de-Genero-de-las-Naciones-Unidas.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas (10 de diciembre de 2013).
- Organización Mundial de la Salud (31 de enero de 2020). *El embarazo en la adolescencia*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>.
- Pineda, Carlos Alejandro (2013). Etiología social del riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes lesbianas, gay y bisexuales: una revisión. *Psicogente*, 16(29): pp. 2018-2034.
- Preciado, Beatriz (2003). "Multitudes Queer. Notas para una política de los "anormales", en: *Revista Multitudes*, No. 12, Paris. http://multitudes.samizdat.net/rubrique.php3id_rubrique=141
- Preciado, Beatriz (2008). *Testo yonqui*. Espasa Calpe.
- Preciado, Beatriz (2011). Genealogía somatopolítica y marcos de inteligibilidad corporal: del cuerpo soberano al cuerpo biopolítico. *En Cuerpo impropio: Guía de modelos somatopolíticos y de sus posibles usos desviados*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Preciado, Beatriz (2013). Teoría Queer: notas para una política de lo anormal o contra-historia de la sexualidad. *Revista Observaciones Filosóficas*, 15. <http://www.observacionesfilosoficas.net/queer-teoria.htm>
- Presidencia de la República (febrero 2 e 1933). Decreto 227 del 2 de febrero de 1933 por el cual se dictan disposiciones sobre enseñanza secundaria para señoritas.
- Rivera-Osorio JF y Arias-Gómez MC. (2020). Acoso escolar contra jóvenes LGBT e implicaciones desde una perspectiva de salud. *Salud UIS*. 2020; 52(2): pp. 147-151. doi: <http://dx.doi.org/10.18273/revsal.v52n2-2020008>.
- Roa, P. A., et al. (2013). *Ser madre, joven y mujer: de la escuela y la adolescente embarazada*. Universidad Pedagógica nacional. Magisterio editorial. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3436>.
- Santamaría Fundación (2015). Voces en contexto: *Conversaciones sobre la situación de las personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas como víctimas de la violencia política y el conflicto armado*: Informe en los municipios de Santiago de Cali, Santander de Quilichao, Popayán, Pasto y Tumaco.
- Santos Piñeiro, Alexandra (2009). Lecturas escolares y la representación de lo femenino: libros y lectores de instituciones brasileras del siglo XX. *La Manzana de la discordia*, Vol. 4, 1, (93-104).

- Serrano, José y Pinilla, María et al., (2010). *Panorama sobre Derechos Sexuales y Reproductivos y Políticas Públicas en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2010.
- Silva, (1979). Imagen de la mujer en los textos escolares. *Revista colombiana de educación*.
- Turbay, Catalina y Rico de Alonzo, Ana (1994). *Construyendo identidades. Niñas, jóvenes y mujeres en Colombia*. Bogotá, 1994.
- UNESCO (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960*. <https://bit.ly/3coj06o>
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2 noviembre 2002). *Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad cultural*. http://portal.unesco.org/esp/ev.php-URLID=13179&URL_DO=DOTOPIC6UTLSECTION0201.html
- UNESCO (2016a). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizajes para todos*, (mayo del 2015). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa?posInSet=2&queryId=df19de73-04d5-416d-a25c-0ef17cc2ae99
- UNESCO (2016b). *XI-XII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Ediciones Unesco.
- Valencia, Natalia, et al, (2016) Índice de inclusión para educación superior. Edición del Ministerio de Educación Nacional.
- Vergara, Javier (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre educación*, 2, pp. 129-144.
- Villada, Juan Camilo (2018) *Retos de la educación inclusiva en un contexto escolar que implementa la educación artística*. Trabajo de grado. Universidad del Valle
- Wade, Peter (2008). El hombre cazador: género y violencia en contextos de música y bebida en Colombia. *La manzana de la discordia*, 3 (1), pp. 85-100.
- Ziga, Itziar (2009). *Devenir perra*. Melusina.

INCLUSIÓN Y ACCIÓN SOCIAL DESDE LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Jenny A. Ortiz Muñoz, Claudia A. Duque Romero
y Nair Toscano Cely

Habitamos una época en la que el conocimiento y la práctica social se nutren del reconocimiento de la diferencia y la particularidad. En este panorama, el lugar de la discapacidad como categoría, del *campo social de la discapacidad* como escenario multi-sistémico, y del *sujeto con discapacidad como ciudadano de derechos*, adquieren relevancia para pensar la acción social en torno a la participación y la inclusión. Sin embargo, vemos con frecuencia situaciones de exclusión por discapacidad en los contextos de la vida cotidiana, y también vemos una formación desactualizada e incluso inexistente en muchos programas de psicología. Por estas razones urge incluir una visión actualizada, contextual y pertinente de la participación y la inclusión en la formación de profesionales, principalmente en las ciencias sociales, humanas y de la salud, y en este marco, el curso de psicología de la educación dentro de los programas de formación superior en psicología se considera un espacio privilegiado.

En este capítulo se propone una reflexión teórica sobre la inclusión de personas con discapacidad, considerando su experiencia cotidiana y la de sus familias y cuidadores o cuidadoras. Esta reflexión se nutre de los aprendizajes que dejó la propuesta pedagógica *Seminario COIL Inclusión y Acción Social (COIL-Collaborative International Online Learning)*, realizada en cooperación entre la Universidad del Rosario, la Universidad de Ibagué y el Programa Opciones y Apoyos para la Transición a la vida adulta (OAT), junto con el apoyo de la Licenciatura de Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo del seminario fue *avanzar hacia la desnaturalización de la idea sobre la discapacidad desde la “normalidad” y la*

“*anormalidad*”. La propuesta se dirigió a estudiantes universitarios (especialmente a quienes se estaban formando en psicología en la línea de la educación y la salud, así como a estudiantes de ciencias sociales y humanidades) de las universidades colaboradoras. Adicionalmente, se contó como asistentes con profesionales que actuaban en el campo de la discapacidad. Ante todo, se dio voz y participación a personas con discapacidad y sus familiares, quienes alternaron en el seminario como ponentes junto con académicas nacionales expertas en el tema. De esta forma, el espacio pedagógico *Seminario COIL Inclusión y Acción Social* puso en diálogo el saber científico interdisciplinar actualizado en el campo de la inclusión, con los saberes que surgen desde las experiencias de personas con discapacidad y sus familias. Además buscó propiciar la construcción de nuevos significados de la discapacidad y la inclusión en los estudiantes y asistentes. Significados que fueran útiles, actuales y ajustados a la realidad tanto de las personas que viven con alguna discapacidad y sus familias, así como acordes a las necesidades prácticas de los profesionales que actúan en este campo.

Este capítulo se divide en tres apartados. En el primero se exponen algunas condiciones teórico-conceptuales que han determinado la comprensión de la discapacidad y han propiciado procesos de exclusión en escenarios sociales amplios. En el segundo apartado se plantea, desde una postura crítica, una aproximación a la búsqueda de sentido de alteridad que movilice ideas para pensar la diversidad con responsabilidad ética y política, haciendo énfasis en la educación del nivel superior. En el tercer apartado se presenta la metodología y algunos productos de la propuesta *Seminario COIL Inclusión y Acción Social*, que buscó abordar el tema de la inclusión no solamente desde las voces académicas, dirigidas a estudiantes en psicología, sino también desde las experiencias de personas con discapacidad, familiares y cuidadores.

Primera parte: antecedentes de la discapacidad en el contexto social y un nuevo paradigma

En una retrospectiva con respecto al lugar que tuvo el sujeto con discapacidad en hitos históricos, en relación con cuál fue el lugar que ocupó socialmente, Palacios (2008) caracteriza tres grandes periodos que se corresponden con tres paradigmas que explicaron la condición de la discapacidad y su relación con el desarrollo de la humanidad: modelo de prescindencia, modelo médico-rehabilitador, y modelo social. Cada modelo está sujeto a una sociedad en la que el ser humano tiene valor en tanto es productivo, y tiene capacidad de adquisición, y por lo tanto, se rige por esquemas altamente competitivos (Córdoba, 2008); en estas sociedades ser “normal” es ajustarse a estas reglas.

El modelo de prescindencia dominó en la historia hasta el siglo VI; el desarrollo de la ciencia y el saber, y la influencia de la concepción religiosa para explicar el mundo, dio lugar a una interpretación metafísica sobre la razón de “ser y existir” de las personas con diferencias evidentes, valorados como sujetos de compasión, para ser institucionalizados por la iglesia en asilos o viviendo en la mendicidad en las calles (Cortés et al., 2014). Este modelo dio lugar a prácticas eugenésicas (Mertens et al., 2011).

Entre el siglo XVI al XVIII, época en que la sociedad se industrializó, la ciencia avanzó en múltiples dimensiones y se prolongó la esperanza de vida, surgiendo un nuevo orden social y de producción, lo que demandó personas con capacidades físicas y mentales específicas. En este periodo las personas con discapacidad fueron concebidas por el modelo médico-rehabilitador como sujetos que debían ser sanados o rehabilitados para servir a la sociedad. Así, se excluyeron aquellas personas que no lograban ser “normalizadas”, y se les identificó como improductivas y circunscritas al sistema de salud para ser intervenidas en función de mitigar la enfermedad (Córdoba, 2008; Oliver y Barnes, 2010). En este periodo, la discapacidad se clasificó de acuerdo a escalas para medir las deficiencias del sujeto, frente a las que se implementaron la rehabilitación y la educación especial con el fin de adecuar al “paciente”. Así, el ser valorado como persona fue dependiente de la posibilidad de “normalización” física, mental, intelectual o sensorial.

El tercer gran periodo corresponde al devenir del siglo XX en el que, como resultado de las condiciones de posguerra, y en el contexto de la organización de sectores sociales que exigían reconocimiento de sus derechos civiles como grupos minoritarios, nace el modelo social de la discapacidad. Este modelo surge en Estados Unidos a partir del *movimiento de vida independiente* liderado por Ed Roberts, reconocido por el lema “*nada para nosotros sin nosotros*”, y en Inglaterra en el marco del desarrollo del sistema político, económico y social llamado, Estado de Bienestar (Córdoba, 2008; Mertens et al., 2011; Palacios, 2008). Este modelo se caracteriza por una transformación crucial sobre la interpretación de la discapacidad, al identificarla como un fenómeno impuesto por la sociedad que, al generar barreras de carácter físico, actitudinal y comunicativas a las personas con diferencias y limitaciones funcionales, le restringen su participación y posibilidad de ejercicio de derechos e inclusión (Anastasiou et al., 2016; Oliver y Barnes, 2010). Ante estos modelos históricos desde los cuáles se ha interpretado la discapacidad, cabe preguntarse: ¿si hemos superado estos paradigmas, para enunciar otro que guíe una mayor inclusión y participación social?

Entendiendo que un paradigma se funda sobre la apropiación de cambios sociales y culturales en el conjunto de la sociedad y el conocimiento, y no esencialmente como un cambio de lenguaje o formulación de leyes y políticas, estos

cuestionamientos podrían abordarse bajo el marco fundamental de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), a través de tres experiencias significativas y debates concretos que están presentes en el campo y acción social de la discapacidad.

Primero, el artículo 10 de la Convención, el *derecho a la vida*, parte de la concepción en derecho de la inherencia de la vida. Se asume que la vida de la persona con discapacidad es digna de ser vivida; sin embargo, hoy se vislumbra la posibilidad de que hacia el año 2050, ya no se den nacimientos de personas con síndrome de Down¹, hecho que, para sectores de opinión del campo de la discapacidad, corresponde a un modelo de eugenesia liberal.

Segundo, el artículo 25 de la Convención, el *derecho a la salud de más alto nivel sin discriminación*, introduce el debate en relación a un diagnóstico temprano. Se confrontan diversas posiciones, ya que puede favorecer prácticas excluyentes en las que las personas son reducidas y limitadas por un diagnóstico. Por lo tanto, es necesario trascender el modelo médico-rehabilitador, sin dejar atrás las cada vez más amplias comprensiones sobre los procesos que conducen a la discapacidad que provienen de diferentes áreas del conocimiento. El diagnóstico concebido como derecho y patrimonio universal de las personas, es una herramienta de comprensión del sujeto, generado por equipos interdisciplinarios e interprofesionales que contemplan la relación con la comunidad y la familia, y la construcción de apoyos y ajustes que requiere una persona con discapacidad para su plena inclusión, acompañado de investigación, tecnología asistida y rehabilitación de calidad. Para esto es necesario que, en el marco de un proceso de humanización de la salud, todos los profesionales formados y en formación sean educados con un enfoque diferencial y de derecho.

Tercero, es evidente que la pandemia por el virus COVID-19 ha dejado al descubierto, a nivel mundial, las grandes brechas de inequidad de carácter estructural que existen. Este caso sumó los efectos devastadores del virus, a los efectos de la pobreza y la exclusión como factores de comorbilidad que dan lugar a la llamada *sindemia social* (Chen y Fan, 2021) y ha afectado de manera significativa a la población con discapacidad, en el ejercicio de todos sus derechos. Como consecuencia de esta situación, las familias han asumido una carga adicional para garantizar el bienestar de sus integrantes con discapacidad, enfrentando la inequidad en el acceso a la educación, trabajo, movilidad, salud, e incluso a las vacunas, es decir, a la vida misma.

1. La Sociedad Canadiense del Síndrome de Down ha solicitado a la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza incluir a las personas Down dentro de las especies en vías de extinción.

Estos tres ejemplos muestran como aun hoy se dan prácticas excluyentes asociadas a cada modelo histórico revisado. Se observa que se mantiene una regla histórica, *esperar que la persona con discapacidad cumpla un rol en la producción y el consumo normalizado*, si no es así, se posibilita la institucionalización o la relegación de la persona a la vida en una esfera privada que no va más allá de su hogar, para que implique el menor costo para el Estado y la sociedad, sin garantías de sus derechos (Buitrago, 2013; Rosato et al., 2009; Torres, 2004).

Más allá de enunciar desde un nuevo paradigma a la discapacidad, vinculado a la inclusión y la acción social en torno a ella, buscando fundamentar y fortalecer los diferentes escenarios de las prácticas académicas, profesionales, de investigación y formación, se asume que a partir del *Modelo Social de la Discapacidad*, con una concepción ecológica y holística que reconozca la complejidad de la misma, es posible identificar posturas y prácticas que generen una incidencia positiva tanto para la vida de las personas con discapacidad, como para todas las personas en la sociedad.

El *modelo de calidad de vida* aplicado en el ámbito de la discapacidad (Verdugo y Schalock, 2010), promueve una concepción amplia que reconoce la interacción e interdependencia del individuo con su entorno, y subraya las relaciones que existen entre las personas y sus contextos, las cuales avanzan en complejidad desde la familia, la escuela, el trabajo, los medios de producción, la comunidad, la sociedad y la cultura en general. Esta concepción busca una relación equilibrada entre el bienestar individual, centrado en la persona y la familia, y una visión global de la situación de las personas con discapacidad en los grupos sociales, para enunciar el bienestar de las personas, las sociedades y las comunidades.

El concepto de calidad de vida es un constructo social vinculado a las transformaciones que se han dado en la comprensión de lo que es la discapacidad, y que es posible sintetizar en cuatro elementos. Primero, el *enfoque de sistema*, en el que la persona con discapacidad interactúa, afecta y es afectado, por las características de los contextos en los niveles microsistémico, mesosistémico y macrosistémico (Bronfenbrenner, 2005). Segundo, el *paradigma de apoyos* de Thompson y la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales (Thompson et al., 2009) resaltan la importancia que tiene la identificación de apoyos en las dimensiones vitales de la persona, para que tanto los profesionales como las organizaciones responsables, y redes, los brinden de forma pertinente. Tercero, una *concepción psicológica* basada en las potencialidades del ser humano, esencial en el marco del bien común, esta es necesaria para la intervención y transformación de la realidad a fin de generar condiciones de bienestar tanto para las personas con discapacidad como para todas

las personas en una sociedad; y cuarto, la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006) como un referente de acción valioso que debe ser desarrollado e instrumentalizado en todas las naciones.

De esta manera, la calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal, y el *modelo de calidad de vida* un constructo multidimensional que integra equidad, empoderamiento, autodeterminación e inclusión, transversalizadas en dimensiones (bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material, relaciones interpersonales, inclusión social, desarrollo personal, autodeterminación y derechos). Estas dimensiones se expresan en el marco de los sistemas sociales con los que interactúa la persona con discapacidad; y su análisis para una correcta intervención redonda en la independencia de la persona con discapacidad, sus posibilidades de participación social y por lo tanto en su bienestar.

Con la aplicación de este modelo se logra transformar las necesidades de los sujetos con discapacidad y sus familias en oportunidades, con un trabajo conjunto inter y transdisciplinar que recoge las experiencias y aprendizajes de las personas con discapacidad, así como las de sus redes cercanas. Es un marco referencial global, aglutinador de servicios, apoyos y de los procesos de atención; que permite promover el bienestar individual familiar con énfasis en los logros personales, superando las miradas patológicas o de la deficiencia. De esta manera se reconoce al otro desde la concepción de humanidad-dignidad, afirmando posturas anti capacitistas que defienden el hecho de que no existen mejores cuerpos-mentes que otros y cuestionando el discurso de la homogeneidad.

Segunda parte: ¿cuál es el lugar de la diversidad humana en la cultura y en la educación?

Los mitos sobre la creación humana y de la naturaleza fundamentaron creencias en dioses que evolucionaron hasta la formación de religiones; estos y otros eventos que se extendieron hasta el renacimiento se conocen como el período de la pre modernidad (García-García, 2006); allí dominaba la idea de Dios como el centro de la vida humana, quien liberó al hombre de la razón. Culminada la edad media, y con el inicio del renacimiento, el ejercicio de la razón posibilitó descubrimientos técnicos y científicos, los cuales fueron la base para revoluciones como la industrialización y el desarrollo de modelos económicos que reemplazaron sistemas políticos feudales (García-García, 2006). El lugar de la diversidad humana en la pre modernidad parece emerger tími-

damente en la pedagogía dialógica, porque posibilita el encuentro con el otro a través de la comunicación abierta y crítica; sin embargo, está opacada por prácticas diseñadas para reconocer un mundo estático, ordenado por ideas universales dominantes.

En la modernidad, si bien se manifiesta el renacer del espíritu antiguo de libertad, persiste la idea medieval basada en la doctrina de la iglesia, y, por lo tanto, la educación pone en la fe la autoridad última (Zirión, 2004). En el afán de un absoluto objetivismo quedan normatizadas la idea, la conciencia y el valor; así, se pierde la capacidad de enfrentarse a problemas relacionados con cuestiones humanas, es decir, la subjetividad deja de ser fuente de sentido (Husserl, 1984, citado en Zirión, 2004; Husserl y Vásquez, 2002).

De igual forma, en la edad moderna, se exalta la razón científico-técnica tras la revolución industrial y el modelo de producción técnica emergente en el mundo capitalista, se parametriza el aprendizaje basado en un progresismo, donde lo humano queda opacado y el hombre pasa a ser el dominador absoluto de la naturaleza. El lugar de la diversidad humana en la modernidad queda oculto por una búsqueda de lo universal mediante el método científico.

En la era posmoderna, diferentes eventos desestructuran lo normatizado, para dar paso a lo informalmente lúdico, donde el sentido colectivo queda superado en la nueva libertad individual. La idea de progreso ilimitado, impulsada por la ilustración, crea una educación para mejorar la calidad de vida humana (Cencerrado, 1993). Aquí predomina la necesidad indiscutible de un individuo con derecho a realizarse. Lipovetsky (1986) menciona una hipermodernidad por un narcicismo colectivo, hiperderivado en micro grupos hiperespecializados que detonan en su diversidad. Por lo tanto, la era posmoderna de la producción y la revolución transita a la era posmoderna de la información y la expresión. Es la época del cuidado de sí mismo, pero esta puede colapsar por una comunicación malograda de expresiones singulares, donde las relaciones humanas están marcadas por lo efímero. Resulta paradójico para Lipovetsky (1986) que, aunque la ética está de moda, es contradictoria frente al excesivo neoindividualismo descrito, que se orienta ahora al bienestar y los derechos de la libertad. En este excesivo individualismo, ¿qué sucede en la relación con el otro, con la responsabilidad ética y política, con la alteridad del otro?

Por una parte, la tendencia a universalizar deja de lado la relación con el otro, lo cual es un aspecto clave cuando se pretende abordar la diversidad humana. De acuerdo con Bárcena y Mélich (2000), una propuesta pedagógica debería entender la relación con el otro, no desde la dominación y el poder, sino desde el acogimiento, que no se basa en lo totalitario. Por lo tanto, educar no se trata de fabricar o producir humanos

homogéneos, o de ensalzar a un ser humano desligado de su mundo; por el contrario, se requiere una educación que valore la esencia del otro, la experiencia del otro y con el otro, a partir de la responsabilidad con el otro, sin negar su diferencia y alteridad.

El saber experimental, universal y objetivo derivado del lenguaje cientificista, crea designaciones para explicar la existencia de “seres extraños” (Skliar y Larrosa, 2016). En este sentido, los lenguajes de la ciencia opacan los lenguajes de la experiencia, esto es, descubrir al otro desde su propia mirada. La necesidad de singularizar a los sujetos, indica una relación con la designación que les haya sido impuesta, y no con su esencia, su existencia, su experiencia, su humanidad. Estos etiquetamientos, y otros avances institucionales en su afán de clasificar y de neutralizar el lenguaje por las nuevas exigencias sobre la educación inclusiva y la diversidad, constituyen trampas que adornan discursos para incluir a los “necesitados”, lo que exige singularizarlos, homogeneizarlos, y excluirlos en una supuesta inclusión.

En virtud de lo expuesto, Skliar (2000, p. 5) se cuestiona “¿qué puede interesar, a aquellos que se están formando en educación, una mirada crítica sobre los deficientes, un cambio teórico sobre la educación especial y sus relaciones con los valores, la ética y la exclusión?” En este orden de ideas, quienes se están formando en educación y psicología, ¿podrán aproximarse a la discapacidad, lejos de las lógicas entre lo normal y lo anormal, y la necesidad de singularizar para responder a los parámetros entre la inclusión y la exclusión?

Con lo expuesto, se propone reflexionar sobre cómo vivenciar la diversidad en la escuela y las universidades para la inclusión de estudiantes con discapacidad; para ello, se retoman los planteamientos teóricos de González (2016) a fin de aproximarse a la diversidad desde los recursos que ofrece el lenguaje, en diálogo con la teoría sociocultural de Bruner y los aportes de Pozo respecto a la transformación de las concepciones. Con lo anterior, se contribuye a la discusión respecto a cómo la escuela y la universidad facilitan o limitan el encuentro con la diversidad mediante vías que permitan quebrantar lo canónico o lo esperable, para dar sentido y significado a la realidad, esto es, conseguir más conciencia y más diversidad.

De acuerdo con González (2016), pensar la diferencia en clave de diversidad es un ejercicio arduo cuando se legitima la diferencia como algo dicotómico, externo o que resuelve el problema de las deficiencias. La diversidad no se reduce a pensar sobre los “otros”, pues excluye la idea de que “nosotros” también “somos diversidad para los otros, de ahí las emergencias lingüísticas del diverser y el diversar” (González, 2016, p. 23). En este mismo camino teórico, Guarín (2020) afirma que la diversidad es una experiencia interpersonal e intersubjetiva que invita a despojarse —a través del diálogo

con los otros y consigo mismo— de todo tipo de ensimismamiento social, por ejemplo, pensar lo que incomoda del otro y en cómo se disfrazan con formas políticamente correctas la fragmentación en la escuela y la sociedad bajo un paradigma “normalizador”.

Para entender la diversidad, es preciso reconocer lo que no es diversidad. Al respecto, González (2016) refiere que, las diversidades no son “... todo aquello o aquel que se opone a lo plural, a lo múltiple, a lo cooperativo” (p. 23), es decir, la naturaleza homogénea de todos los absolutismos impide reconocer lo que es distinto, y esto no sustenta la diversidad. Por el contrario, la diversidad es alteridad, diferencia, semejanza; esta se manifiesta a través de lenguajes, culturas, sentires y conocimientos, entre otras múltiples expresiones posibles. La diversidad, por lo tanto, confluye con el respeto, la democracia, los derechos y la equidad (González, 2016). La diversidad implica habitarla, esto es, volver la mirada hacia sí mismo, reconocer cómo a lo largo de las propias trayectorias de vida se ha interactuado con lo que no parece familiar, con lo extraño, reconocer las limitaciones y las formas cómo cada quien ha excluido, lo que significa “habitar la diversidad como modo de ser y estar que no implica pensarla, pero sí vivenciarla” (González, 2016, p. 25). De esta manera, la “diversidad” como sustantivo o adjetivo, congela realidades; mientras que, la “diversidad” entendida como verbo: “diverser”, sitúa al sujeto en su ser, en su alteridad, en el encuentro consigo mismo.

“*Diverser*” es la posibilidad de autorreconocimiento de los propios rasgos físicos, la conciencia moral, las formas de reaccionar ante diferentes estímulos o situaciones, las maneras de comportarse, lo que se es, lo que se puede y no se puede llegar a ser, entre otros. El “*diverser*” muchas veces excluye lo que disgusta del otro, o lo que es opuesto en un mundo donde todo se ha clasificado: “el buen estudiante” y “el mal estudiante”, y así repetidamente a lo largo de la historia de la humanidad.

“*Diversar*” por su parte, es el sujeto que busca encontrar rutas de comunicación para un “nosotros”; es reconocer que hay algo en los otros que no agrada, que es diferente, pero, aun así, no es motivo para deshumanizar, excluir, descartar o eliminar en términos lingüísticos o materiales. Es reconocer que hay sujetos con los cuales existen coincidencias que comparten, pero que son expresadas de distintas formas (González, 2016). Por lo tanto, “*diverser*” es la conexión con los otros, lo que se constituye en un desafío para escenarios como la escuela y la universidad respecto a ¿cómo incluyen los docentes, los estudiantes, las familias, los directivos y la comunidad?

“*Diverser*” y “*diversar*” en un mundo que “normaliza” lo que no se ajusta a la “normalidad”, es un desafío político en la educación. De acuerdo con Freire (1970), se han creado mitos en la cultura de la dominación, los cuales legitiman una estructura opresora que desarrolla una forma de ser y comportarse tanto en opresores como en

oprimidos; por ejemplo, se despoja de humanidad a los oprimidos y con ello sus derechos son violentados y viene la exclusión. Por lo tanto, el aprendizaje se debe entender como un proceso social inseparable del cambio social.

En consideración con lo expuesto, se puede afirmar que el excesivo individualismo promovido en la cultura occidental se opone al abandono del ensimismamiento social en el que viven los sujetos, y que los limita para el diálogo, para crear y recrear realidades (Guarín, 2020). En otras palabras, pensar en clave de diversidad es preguntarse sobre lo que cada quien es, y sobre lo que ha podido ser. Ahora bien, ¿cómo vivenciar la diversidad desde la escuela y la universidad? Desde el lente de la teoría sociocultural de Bruner (1997), la escuela brinda herramientas para encontrar un camino en la propia cultura, y para comprenderla en su complejidad y en sus contradicciones. Por lo tanto, es función de los maestros, “concienciar” para dar sentido al mundo. De acuerdo con este autor, construir identidad significa edificar un “yo” que no es estático, que se configura a través de aconteceres personales, donde se involucran lo que la persona ha sido y lo que va a ser, con la posibilidad de resignificar su “yo” a partir de construcciones narrativas, desde el diálogo con el otro y consigo mismo.

En este orden de ideas, el “yo” es la cosmovisión de la experiencia humana, donde habitan el “*diverser*” y el “*diversar*”, y la educación tiene como objetivo fundamental su formación; es decir, la “agencia del yo” vislumbra cómo las personas se experimentan a sí mismas como agentes, pero no se trata de una simple agencialidad sensorio motora; por el contrario, es la posibilidad que la persona tiene de construirse en un sistema conceptual que organiza un registro de encuentros agenciales con el mundo, como una “memoria autobiográfica” que transita el pasado y se proyecta al futuro, es un yo “con historia y con posibilidad” (Bruner, 1997).

Así las cosas, la escuela y la universidad, a menudo imponen fallos a los estudiantes que no se adaptan a “la normalidad”, son clasificados e integrados con formas “políticamente correctas”, es una educación que disminuye las oportunidades que tienen los estudiantes para desarrollar sus habilidades y formas de pensar (Bruner, 1997). Por lo tanto, la escuela y la universidad deben replantearse permanentemente sobre cómo su papel influye en la concepción que los estudiantes construyen sobre sus propias capacidades y posibilidades para enfrentar el día a día. Lo que exige prestar atención a cómo el entorno cultural ha promovido la marginalización en la educación tradicional. En este sentido, la construcción narrativa colaborativa a través del intercambio dialógico da sentido colectivo, es decir, no se ocupa de enseñar a consumir ideas y cultura, sino a preparar a los sujetos para la cultura (Bruner, 1997).

Entonces ¿cómo la escuela y la universidad pueden facilitar el encuentro con la diversidad? Precisamente, el camino propuesto es la narrativa, la conversación, el diálogo y el intercambio, preguntarse ¿quién es el otro?, ¿cuál es su experiencia? El reconocerse a sí mismo, y reconocer a los otros, constituye un potencial para entender la diferencia desde la pluralidad (Bruner, 1997). Así que, narrarse a sí mismo y narrar a los otros y lo otro, pone en riesgo la vida hegemónica, pues a través de los relatos se reabren cuestionamientos y posibilidades.

En suma, *“diverser”* y *“diversar”* en las aulas convencionales, representa una lucha por una educación inclusiva y democrática, que exige reconocer creencias sobre la diferencia y hacerlas explícitas para que entren en diálogo con la propuesta que surge sobre la educación inclusiva, de forma que sea posible quebrantar lo canónico o lo esperable para dar sentido y significado a la realidad, para conseguir más conciencia, “...y más conciencia siempre implica más diversidad” (Bruner, 1997, p. 114). No reconocer tales creencias, impide el diálogo entre los saberes del sentido común y los saberes académicos (Pozo, 2008), así como la gestión de la educación inclusiva desde las relaciones humanas, y no desde el déficit, la minoría y la vulnerabilidad. Vale la pena señalar que aquí, desde el modelo de la calidad de vida, la vulnerabilidad es considerada una condición humana real y no una debilidad o una limitación. Esta condición, que de hecho es de diferentes tipos y es compleja, debe considerarse, entenderse y atenderse de la misma forma (no como limitación; compleja, diversa, humana y real), para que realmente se garanticen prácticas de inclusión y participación en las sociedades actuales.

Tercera parte: metodología del seminario COIL inclusión y acción social

Teniendo en cuenta que, dentro de las competencias que es necesario desarrollar en la formación en psicología se encuentra la responsabilidad ética y social en un mundo diverso (APA, 2016), y la adaptabilidad a la población diversa (COLPSIC, 2014), se pensó en un espacio de formación que desde la experiencia contribuyera con este proceso, y permitiera la apropiación de las visiones actuales en el tema de inclusión y diversidad. Se encontró que las experiencias pedagógicas COIL (*Collaborative Online International Learning*) son una herramienta útil para fortalecer la internacionalización, que “promueve el reconocimiento y el diálogo con saberes alternativos para un mundo cognitivamente más equitativo y democrático. Además, permite el acceso a mayores oportunidades de participación cultural, social, política y económica fortaleciendo el capital social” (Júnior y Finardi, 2018, p. 30). Esta

estrategia de formación internacional tuvo como objetivo general *avanzar hacia la desnaturalización de la idea sobre la discapacidad desde la normalidad y la anormalidad*, más allá de las fronteras de la universidad.

Por ello se diseñó y ejecutó el *Seminario COIL Inclusión y Acción Social*, que consistió en seis encuentros sincrónicos a través de la plataforma *Zoom* que fueron grabados y puestos a disponibilidad de forma asincrónica a través de la plataforma *Panopto*. En el Seminario se abordaron seis temas: Nuevos paradigmas de la inclusión; Modelo de la calidad de vida; Marco legal de la inclusión; Inclusión y Ciclo vital; Formación de docentes para la educación inclusiva y Oportunidades digitales para la inclusión y la acción social. Se contó con personas asistentes de forma remota, conectadas desde diferentes lugares del país y de Latinoamérica, y participaron como ponentes, entre otras, tres reconocidas docentes-investigadoras:

Inés Elvira Restrepo, Médica pediatra intensivista de la Universidad del Rosario. Docente de pediatría y discapacidad. Directora del programa Opciones y Apoyos para la Transición a la vida adulta (OAT). Ha presidido la Corporación Colombiana Transiciones Crecer, organización de familias de jóvenes con discapacidad Intelectual.

Leonor Córdoba Andrade, Doctora en Discapacidad de la Universidad de Salamanca; Magister en Educación con énfasis en Educación Universitaria de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali; Profesora Departamento de Estudios Interdisciplinarios e Investigadora Grupo Currículo, Universidad y Sociedad, Universidad del Tolima. Investigadora Senior de Colciencias.

Rocío Stella Molina Bejar, Fonoaudióloga, Especialista en Docencia Universitaria y Magister en Discapacidad e Inclusión Social. Profesora de la Universidad del Rosario y miembro del grupo de investigación Ciencias de la Rehabilitación. Miembro fundador de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad (RCUD) y de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos humanos.

También se contó con presentaciones de jóvenes con discapacidad intelectual del programa OAT, y algunos familiares que han desarrollado programas de atención e intervención para esta población desde un enfoque de la calidad de vida. Entre los asistentes al seminario hubo familiares de personas con discapacidad, cuidadores y gestores sociales enfocados en la inclusión, profesionales y estudiantes de fonoaudiología, psicología, licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos, terapia ocupacional, licenciatura en educación especial, licenciatura en artes plásticas, derecho y administración de empresas.

Los y las estudiantes de psicología de la educación de la Universidad del Rosario y de la Universidad de Ibagué participaron en el seminario como parte de este curso en sus respectivos programas de psicología, y completaron una actividad evaluativa que consistió en un trabajo de tipo cooperativo con integrantes de ambas instituciones, en el que debían proponer y producir una pieza comunicativa que contribuyera al intercambio de ideas sobre nuevos conceptos y prácticas de la inclusión y la acción social en la discapacidad. Estas piezas comunicativas deberían ser insumo para la transformación de la idea común de la discapacidad desde la anormalidad. La actividad buscó propiciar la reflexión a través de la generación de contenidos de divulgación de la información, y de la producción de piezas comunicativas que facilitaran la apropiación social de modelos y conceptualizaciones útiles y actualizadas dirigidos a un público diverso. Un ejemplo se puede ver en la Figura 1.

Asimismo, las piezas antes de ser entregadas debían ser sometidas a un diálogo o validación con profesionales que trabajaran en el campo de la discapacidad, estudiantes de otras carreras, con personas con discapacidad o con la situación que se quería abordar, o con sus familiares. Dicha validación debía registrarse y ser insumo para posibles ajustes de la pieza. Por ejemplo, las estudiantes creadoras de la pieza de la Figura 1, informaron que: *Se realizó un pilotaje con tres personas, de las cuales, dos de ellas cuidaban adultos mayores y uno de ellos era un adulto mayor. Sus opiniones reflejaron que estaban de acuerdo con que la pieza comunicativa era clara, corta y sustanciosa; así mismo, señalaron que el lenguaje era claro y no ofensivo para la comunidad. Por lo tanto, no se realizaron cambios en la pieza comunicativa (meme “envejecer no es sinónimo de invisibilidad”).*

En este ejemplo se pudo observar como las estudiantes realizaron una discusión crítica al interior del grupo. Primero, debieron analizar la cotidianidad de personas de la tercera edad y justificar, desde la evidencia, que suelen tener experiencias físicas y mentales que los pone muchas veces en condición de discapacidad y exclusión social, exacerbadas por la situación de pandemia. También debieron valorar las posibilidades de cambio social para la construcción de realidades más inclusivas al interior de las familias y en la vida cotidiana, y cuyo acierto se ve en los modelos y el mensaje de necesidad de transformación que brinda su meme.

Figura 1

Ejemplo de producto generado por estudiantes de psicología de la educación de la Universidad del Rosario y Universidad de Ibagué.



Nota. Título de la imagen “Envejecer no es sinónimo de invisibilidad”. Autoras: Daniela Córdoba; Paula Guzmán; Andrea Moreno; Gabriela Pardo; Andrea Piña; Ana Urueña; María Yate. *Descripción 1:* Elemento visual con fines humorísticos de fácil difusión (meme). *Descripción 2:* Pretende, a manera de broma, ejemplificar el trato en los entornos sociales que comúnmente se les da a los adultos mayores. *Objetivo:* Promover e incorporar una visión de calidad de vida en adultos mayores en entornos sociales.

La pieza comunicativa fue comentada por los estudiantes y docentes, tras su presentación por el grupo, y se valoró su importancia para la población de personas de la tercera edad, pero también su capacidad de usar información actual para la toma de decisión de la selección de la población ya que no se suele pensar que en los adultos mayores se presentan incremento progresivo de la sintomatologías y condiciones

incapacitantes, exacerbadas por la pandemia (sindemia social). También se resaltó la atención a la cotidianidad de las familias, y de la vivencia de la experiencia desde diferentes lugares y subjetividades.

De esta forma, durante la conversación al realizar preguntas tales como ¿qué justifica esa práctica? o ¿cómo hacen las personas con discapacidad para desarrollar su identidad en un mundo normalizador y excluyente?, se dieron espacios de discusión de las piezas comunicativas tanto en su producción como en su perfeccionamiento y validación. Tras todos estos análisis, reflexiones y posicionamientos, se puede decir que la experiencia del *Seminario COIL Inclusión y Acción Social* abordó, como espacio privilegiado para la transformación, variados discursos impregnados de estereotipos que se reproducen en sistemas sociales y educativos, y que reducen la experiencia a meras clasificaciones entre normalidad y anormalidad.

Las imágenes de las Figura 2 y 3 muestran secciones de otra de las piezas comunicativas producidas en la experiencia pedagógica por estudiantes de la clase de psicología de la educación de las dos instituciones.

Figura 2

Parte inicial de la infografía “De la exclusión a la inclusión por medio del modelo de calidad de vida”.



¿Qué es la exclusión?



Limitación al disfrute de oportunidades que existen en la sociedad. Es un fenómeno en el cual se violan los derechos y deberes de las personas.

Figura 3

Parte final de la infografía “De la exclusión a la inclusión por medio del modelo de calidad de vida”²

¿Qué se debe tener en cuenta para apoyar e incluir?

- Servicios a la mano de todas las personas.
- Inclusión en actividades de promoción y prevención.
- Promover vida independiente.
- Lenguaje “la persona primero”, comunicación adecuada.
- Modificaciones razonables al entorno.



En el ejemplo de las Figuras 2 y 3, sobre la validación realizada con profesionales, estudiantes de otras carreras o con personas con discapacidad y sus familias, las estudiantes informaron: *El pilotaje se realizó a un grupo de 5 personas, que han tenido experiencias directas con personas con discapacidad y que además algunos de estos son cuidadores principales de niños con discapacidad. Resultados: Persona 1 “con respecto al haber hecho uso de un lenguaje no muy técnico permite que cualquier tipo de persona, según sean sus capacidades puedan interpretar de forma correcta la información”.*

Como se observa en este segundo ejemplo, el análisis de las estudiantes fue conceptual, centrándose en el *Modelo de calidad de vida*, y sus reflexiones giraron en torno a las opciones para “traducción” de los elementos esenciales del modelo para su divulgación. En este caso, según el ejercicio de validación, el reto principal estuvo en usar un lenguaje no técnico que fuera comprensible a las personas. Nuevamente, en

2. Título de la imagen: De la exclusión a la inclusión por medio del modelo de calidad de vida. Autoras: Luisa Fernanda Meneses, Luisa Daniela Idárraga, Manuela Contreras Peña, Sofía Góngora Buendía, María Paula Espitia Caro, María Camila Flórez Reyes, María Paula Espinosa, Nicole Ditta Peña. Descripción: En esta se aborda el tema de la exclusión social que viven las personas que experimentan discapacidad, y con ello la discriminación. Objetivo: Comprender la relevancia e impacto de la exclusión en la calidad de vida de las personas con discapacidad.

la discusión del grupo de la pieza comunicativa, se retroalimentó el uso del término discapacitado por una de las estudiantes durante la presentación. Este evento evidencia que, en la propia experiencia de formación en temas de inclusión, creada en el marco de este *Seminario COIL*, se presentaron oportunidades únicas para construir la idea de la necesidad de no escatimar esfuerzos para transformar discursos impregnados de estereotipos que efectivamente se reproducen en sistemas sociales y educativos, incluso en contextos de educación superior en el área de la salud.

En total se crearon nueve piezas comunicativas de diversos formatos entre los que se encontraron un podcast y afiches. Los mejores trabajos fueron presentados por los estudiantes en el encuentro internacional virtual *Inclusión y Comunicación* organizado como cierre del seminario, segunda parte de la conferencia denominada: Oportunidades digitales para la inclusión y la acción social. A este encuentro asistieron estudiantes de psicología de las dos universidades organizadoras, y estudiantes de la carrera de psicología de todos los semestres de la Institución de Educación Superior de Brasil Grupo UNIS, y se realizó en español con traducción diferida al portugués.

El *Seminario COIL Inclusión y Acción Social* otorgó certificaciones firmadas por los directores de los programas académicos de psicología organizadores, así como los coordinadores del programa OAT y la Licenciatura de Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Se certificaron 25 proponentes de pieza de comunicación ganadoras, 11 ponentes de las piezas ganadoras presentadas en el encuentro internacional de cierre, 11 conferencistas en el *Seminario COIL Inclusión y Acción Social*, y 92 asistentes que completaron 12 horas de asistencia (100% de asistencia). Se buscó que la experiencia de internacionalización –de reconocimiento y de valoración académica y social de la reflexión dada– facilitara aún más la apropiación de la necesidad y urgencia de la transformación de la dicotomía normal-anormal, la importancia del actuar propio en el “*diverser*” y el “*diversar*” como responsabilidad reconocida, necesaria en la formación y en el ejercicio profesional de la psicología.

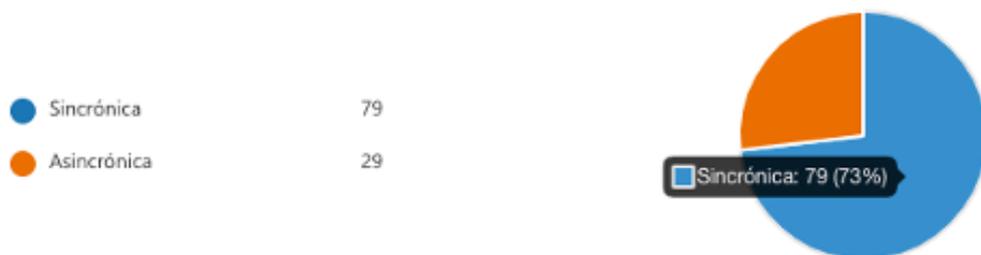
Valoración del Seminario COIL Inclusión y Acción Social

La experiencia directa y vivencial de las personas asistentes a la Experiencia COIL Inclusión y Acción Social, se registró en una evaluación realizada después de cada encuentro sincrónico de forma anónima y voluntaria, a través de un formulario de Google Forms. Las personas que vieron las grabaciones de los encuentros de forma asincrónica también tuvieron acceso a este formulario. El porcentaje de respondientes, y la modalidad de su participación en cada conferencia puede verse en la Figura 4.

Figura 4

Porcentaje participantes del Seminario COIL Inclusión y Acción Social que respondieron el formato de evaluación después de cada conferencia y modalidad de su participación.

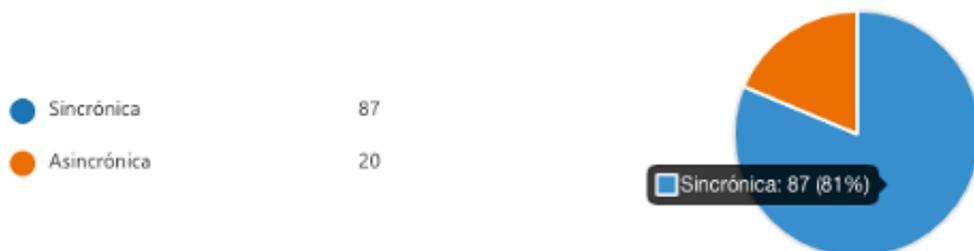
Asistencia Conferencia Nuevos Paradigmas de la inclusión



Asistencia Conferencia Marco legal de la inclusión

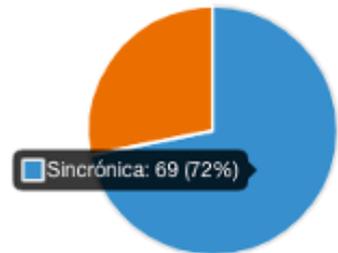


Asistencia Conferencia Modelo de la Calidad de Vida



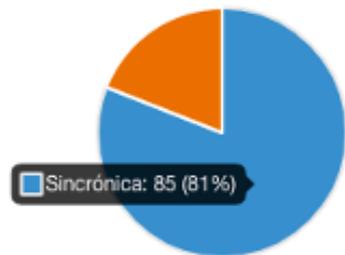
Asistencia Conferencia formación de docentes para la educación inclusiva

● Sincrónica	69
● Asincrónica	27



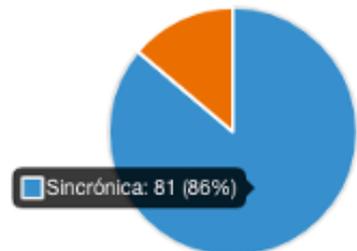
Asistencia Conferencia Inclusión y ciclo vital

● Sincrónica	85
● Asincrónica	20



Asistencia Conferencia Oportunidades digitales para la inclusión y la acción social

● Sincrónica	81
● Asincrónica	13



A los participantes se les pidió la valoración cualitativa de cada conferencia. Algunas de las valoraciones recibidas se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Selección de comentarios de los participantes para cada conferencia

Conferencia	Comentarios
Nuevos paradigmas de la inclusión	<p>“... ¿Existe algún lugar donde brinde información/ conocimiento/cursos para personas que conviven con personas con discapacidad? Creería que toca pensar en la persona que tiene alguna discapacidad como el que convive para que le pueda brindar un apoyo y entender mejor al otro.” (P16)*</p> <p>“Estuvo genial [...] nos compete a todos, saber que cumplimos un papel y que debemos estar educados para no limitar a las personas que son diversas...” (P48)</p>
Modelo de la calidad de vida	<p>“Muy buena conferencia, al tocar el tema de la calidad y bienestar de vida, útil para que desde nuestras áreas de estudios y vida personal lo pongamos en práctica, logrando un ejercicio profesional más incluyente y progresivo.” (P38)</p> <p>“¿Por qué la política pública es tan ineficiente frente a la adultez mayor?” (P41)</p>
Marco legal de la inclusión	<p>“La información brindada es muy importante para nuestra formación tanto académica como personal” (P8)</p> <p>“Todas han sido excelentes. A pesar de que el tema marco legal me parece algo complejo se abordó de manera llamativa y agradable” (P41)</p>
Inclusión y Ciclo vital	<p>“Muy importantes los aportes de esta conferencia. Resalto y valoro el programa de transición a la vida adulta, se puede observar la tranquilidad, el empoderamiento, autonomía y motivación de los estudiantes [...] invita a reflexionar sobre nuestra responsabilidad social.” (P50)</p> <p>“El tema fue muy interesante y me gusto el tema de la inclusión es algo que se debería hacer en todo lugar” (P30)</p>
Formación de docentes para la educación inclusiva	<p>“¿Cómo se puede verificar la implementación de políticas de inclusión en el aula y en los docentes, para que realmente se esté generando un cambio?” (P34)</p> <p>“Claramente la diversidad hacia los otros es un tema que debería fomentarse más en las escuelas...” (P40)</p>
Oportunidades digitales para la inclusión y la acción social	<p>“Me gustó mucho conocer el tema de lo digital y discapacidad, creo que es importante profundizar en este tema” (P10)</p>

*Nota. P = Participante.

Se observa un reconocimiento de creencias sobre la diferencia transformadas en las afirmaciones de los asistentes: “me gustó el tema de la inclusión es algo que se debería hacer en todo lugar” (P30); “, al tocar el tema de la calidad y bienestar de vida, útil para que desde nuestras áreas de estudios y vida personal lo pongamos en práctica, logrando un ejercicio profesional más incluyente y progresivo”. (P38); y “saber que cumplimos un papel y que debemos estar educados para no limitar a las personas que son diversas...” (P48). La valoración positiva y el poder transformador de dar la palabra y la voz a los que han padecido la exclusión, desde entornos positivos y promotores de la calidad de vida, se refleja en el comentario: “Resalto y valoro el programa de transición a la vida adulta, se puede observar la tranquilidad, el empoderamiento, autonomía y motivación de los estudiantes [OAT ...] invita a reflexionar sobre nuestra responsabilidad social.” (P50).

Conclusiones

En este capítulo se presentó brevemente el campo social de la discapacidad como escenario multisistémico social, y del sujeto con discapacidad como ciudadano de derechos, para proponer una reflexión teórica sobre la inclusión y la diversidad. En este marco, y desde la formación en psicología que debe favorecer el desarrollo de competencias como la responsabilidad ética y social en un mundo diverso (APA, 2016), y la adaptabilidad a la población diversa (COLPSIC, 2014), se diseñó el *Seminario COIL Inclusión y Acción Social* con el objetivo de *avanzar hacia la desnaturalización de la idea sobre la discapacidad desde la “normalidad” y la “anormalidad”*. En este espacio pedagógico se propuso poner en diálogo el saber interdisciplinar actualizado en el campo de la inclusión, con los saberes que surgen desde las experiencias de personas con discapacidad y sus familias, así como de las personas que trabajan con ellas, para propiciar la construcción de saberes útiles, actuales y ajustados a la realidad por parte de los asistentes. Se realizaron acciones pedagógicas para tomar en serio la idea de que cada ser humano en su natural distinción e identidad, puede expresar algo que está cargado de atribuciones, deseos, creencias, entre otros, que son susceptibles de comunicarse a través de la acción del discurso (Bárcena y Mélich, 2000), y que, por lo tanto, las herramientas pedagógicas seleccionadas fueron la creación de los encuentros del *Semanario COIL*, en los que se logró analizar y combatir desde la vivencia y el saber, los estereotipos y discursos hegemónicos; la creación de piezas comunicativas, y la visualización y validación internacional también se incluyeron dentro de la experiencia pedagógica. Finalmente, estos espacios sociales creados, facilitaron a los estudiantes

conocer y comprender el marco de la realidad de la exclusión, con la meta de analizarla para trabajar en una propuesta de pieza de comunicación que permitiera transformar esa realidad. De esta manera, se pudo mantener siempre la visión de lo posible, urgente y real que debe ser la transformación hacia el “*diverser*” y el “*diversar*”.

Los resultados obtenidos en la experiencia pedagógica realizada desde los cursos de psicología de la educación de la Universidad del Rosario en Bogotá y la Universidad de Ibagué, en conjunto con el programa *Opciones y Apoyos para la Transición a la Vida Adulta – OAT*, y la Licenciatura de Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, permiten concluir que en la experiencia COIL se abordó el tema de la inclusión no solamente desde el saber académico dirigido a psicólogos y psicólogas en formación, sino desde la posibilidad de la acción del discurso para construir nuevos saberes a partir de la experiencia propia de estudiantes y profesionales de diversos campos, así como de las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores. Los trabajos finales de los y las estudiantes exploraron nuevas formas de aplicación y traducción de conceptos y modelos teóricos, con el fin de propiciar un cambio social en la cotidianidad. Se encontraron productos de alta calidad y utilidad.

A través de la propuesta innovadora de formación en inclusión y diversidad, se puede concluir que gestionar la educación inclusiva para atender en y para la diversidad desde las relaciones humanas y no desde el déficit, exige *diverser* y *diversar* también en la formación en el nivel de la educación superior en psicología. Haciendo uso de tecnologías de la comunicación y de la información de las que disponen las instituciones universitarias, se buscó y se logró ir más allá de los límites de las aulas universitarias, y extender la construcción de saberes sobre inclusión hacia la comunidad y el quehacer de profesionales de las áreas que trabajan en el campo de la discapacidad. Procurando no imponer al otro una identidad fundamentada en un lenguaje normalizador, e incluir a todos desde su experiencia, y no como figuras abstractas o extrañas, se pudo reconocer como el discurso de la deficiencia oculta la diferencia como cuestión política, y legitima los proyectos hegemónicos de la normalidad, que se deben combatir también desde la formación en psicología. En esta línea, la estrategia de construcción de saberes entre expertos y aprendices, que al final son todos ponentes y productores de conocimiento, se contrapuso a la idea del saber que “pertenece” a la academia o a un lugar, y que además es estático.

Esta propuesta es un ejemplo sobre cómo se puede debatir la *inclusión y acción social* a partir de la realidad de la experiencia de cada sujeto (el cuidador o cuidadora de la persona con discapacidad, un joven con discapacidad transitando a la vida adulta, un anciano y su familia, una profesional o estudiante de una disciplina del área de

la salud, etc.), y la experiencia histórica de los sujetos del campo de la discapacidad, así como desde la perspectiva de la transformación. Así, el objetivo de generar una reflexión acerca del papel de los profesionales en formación, no solo de la psicología sino de las ciencias humanas y de la salud en general, permitió luego invitar a actuar desde una visión que reconozca la concepción de la calidad de vida orientada por el bien común colectivo.

Se espera haber proporcionado con la experiencia *Seminario COIL Inclusión y Acción Social*, un espacio de innovación pedagógica para la psicología de la educación, favorecedora de la visualización de los marcos teóricos del estudio de la inclusión y la acción social actuales, que incluye y valora tanto las prácticas y experiencias vividas por los asistentes como las experiencias de profesionales del campo, las personas con discapacidad, sus familiares y cuidadores. En las valoraciones finales, así como en las producciones de los estudiantes, se evidenció la comprensión de la diversidad como compromiso tanto ético como político, de relevancia para su formación y para la transformación social. Fueron los productos del trabajo colaborativo importantes contribuciones para generar reflexiones y divulgar visiones renovadas de la diversidad, ante públicos locales e internacionales. Estos productos innovadores contribuyen a la desnaturalización de la idea sobre la discapacidad desde el lente dicotómico de la “normalidad-anormalidad”.

Sobre la continuidad de los cambios producidos, en la actualidad las reflexiones generadas durante la experiencia COIL a partir de las conferencias de las expertas, se siguen usando en el formato de videograbación en los cursos de psicología de la educación para el estudio de la inclusión, y las piezas comunicativas están circulando libremente en redes. Sin embargo, se busca fortalecer los aprendizajes y promover la realización de una nueva experiencia COIL que se base sobre lo aprendido y avance en la tarea de la desnaturalización de la exclusión. En este camino, las reflexiones plasmadas en este capítulo brindan confianza a las autoras acerca de la favorabilidad dentro del campo de la psicología de la educación, para continuar propiciando espacios sociales de construcción colectiva de saberes y herramientas entorno a la inclusión y la discapacidad. Se está trabajando en un nuevo formato de presentación del *Seminario COIL*, por ejemplo, en una versión concentrada para educación continuada o modalidad de cursos cortos intersemestrales. Una propuesta formativa que indague sobre las comprensiones que las personas tienen acerca de la diversidad y la educación inclusiva. Lo anterior implica nuevamente el uso de conocimientos científicos y disciplinares, así como el uso de saberes culturales, de experiencias previas, y de otros múltiples marcos de referencia. Se trata de continuar promoviendo una pedagogía

culturalmente receptiva orientada por la respuesta a la pregunta ¿cuál es el significado que la persona le otorga a su experiencia?, explicitar la desigualdad y las creencias de estudiantes culturalmente diversos para posibilitar discusiones en grupo que fomenten prácticas reflexivas. Se piensa en grupos cada vez más variados donde confluyan múltiples perspectivas, incluidas y siendo protagónicas quienes han sido históricamente excluidas (etnias, orientaciones religiosas, políticas, etc.).

También, como ajuste metodológico de la experiencia, se sugiere ampliar la posibilidad de la construcción narrativa de las piezas de comunicación, para que sea posible incluir como herramientas la biografía y la autobiografía, entre otras expresiones narrativas, que fomenten la conversación y los intercambios dialógicos mediante una construcción colectiva para facilitar un encuentro con la diversidad, reconociéndose a sí mismo y a los otros. A través de preguntas como: ¿quién eres tú? ¿cuál es tu experiencia? ¿cómo me veo? ¿cómo me ven? ¿cómo me gustaría que otros me vieran? ¿cómo nos vemos como personas que experimentamos discapacidad? La narración y el diálogo constituyen un potencial para poner en riesgo la vida hegemónica, porque los relatos reabren cuestionamientos y posibilidades para desmitificar, por ejemplo ¿qué significa ser uno de ellos? ¿qué significa ser uno de nosotros?

Así, estas visiones renovadas construidas en esta experiencia, como las que se planea seguir construyendo, reflejan que en nuestra sociedad es posible y necesaria la formación desde la psicología para la comprensión de cada ser humano, su relación con el otro y la naturaleza, desde un enfoque diferencial y de derecho. Se considera que de esta manera la inclusión puede empezar a dejar de ser un acto de bondad y asistencialismo, para ser una relación social multidireccional y compleja que transforma las profundas inequidades en las que vivimos.

Financiamiento

Las autoras agradecemos a los jóvenes y familias del programa Opciones y Apoyos para la Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad (OAT), iniciativa de la Corporación Transiciones Crecer en alianza con la Universidad del Rosario (Colombia), por su apoyo y participación en la experiencia pedagógica Seminario COIL- Inclusión y Acción Social (2020). Agradecemos también a los y las docentes y estudiantes que participaron desde la Facultad de Psicología del Grupo Educacional Unis, Centro Universitario de Minas Gerais, Brasil.

Referencias

- Anastasiou, D., Kauffman, J., y Michail, D. (2016). Disability in multicultural theory: conceptual and social justice issues. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(1), pp. 3-12, DOI: 10.1177/1044207314558595
- APA (2016). Guidelines for the undergraduate psychology major: Version 2.0. *The American psychologist*, 71(2), pp. 102-111.
- Bárcena, F., y Melich, C. (2000). *La Educación como Acontecimiento Ético*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bruner, J. (1997). *Educación, puerta de la cultura*. Visor
- Buitrago, E. M. (2013). *Discapacidades peregrinas. Construcciones sociales de la discapacidad en Colombia: Aportes para salud Pública desde una perspectiva crítica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Cencerrado, F. (1993). La Postmodernidad, un reto a la Educación. *Távira*, 10, 7-20. Recuperado de <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/7624/14921224.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chen, X., y Fan, A. (2021) The COVID-19 pandemic and the transformation of health policy: a syndemic perspective. *Journal of Chinese Economic and Business Studies*, pp. 7 – 17. DOI: 10.1080/14765284.2021.1940453
- COLPSIC (2014). *Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud. Documento de trabajo*. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre.
- Córdoba, M. P. (2008). *Discapacidad y exclusión social. Propuesta teórica de vinculación paradigmática*. Centro de estudios latinoamericanos Arosema.
- Cortés, R., Moreno, A., Cárdenas, J., Mena, O., y Giraldo, R. (2014). *Estado del arte en certificación de discapacidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Danforth, S., y Rhodes, W. C. (1997). Deconstructing disability: A philosophy for inclusion. *Remedial and Special Education*, 18(6), pp. 357-366.
- Ferrante, C. (2018). Discapacidad, políticas y ¿cambio de paradigma? Reflexión a partir del caso de personas con deficiencias físicas que piden limosna en el norte de Chile. *Revista Trabajo y Sociedad*, 30, pp. 411-433.

- Ferreira, M. (agosto 31 de 2009). *Discapacidad, corporalidad y dominación: la lógica de las imposiciones clínicas*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso ALAS. Buenos Aires.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- García-García, J. J. (2006). Premodernidad, modernidad y postmodernidad frente a la concepción de educación. *Uni-Pluriversidad*, 6, 57–64. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11978>
- González, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Horizontes Humanos de Kalkan.
- Guarín, G. (2020). *Formación en diversidad. Seminario doctoral Formación en diversidad*. Marzo 13. Universidad de Manizales. Clase.
- Júnior, C. A. H., y Finardi, K. R. (2018). Internationalization and virtual collaboration: insights from COIL experiences. *Ensino em Foco*, 1, pp. 19-33.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. La Piqueta.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Anagrama.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2005). The strategy of the inclusive education apparatus. *Studies in Philosophy and Education*, 24, pp. 117-138.
- Mélich, J. C., y Barcena, F. (2000). *La Educación como Acontecimiento Ético*. Paidós.
- Mertens, D. M., Sullivan, M., y Stace, H. (2011). Disability communities. Transformative research for social justice. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 227-241). Sage
- Oliver, M., y Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusión. *British Journal of Sociology of Education*, 31, pp. 547-560, DOI: 10.1080/01425692.2010.500088
- ONU. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Comité español de representantes de personas con discapacidad Cermi. Grupo editorial CINCA Madrid.
- Penchaszadeh, A. P. (2017). Hospitalidad, con y sin papeles. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 25(50), pp. 47-64.

- Pozo, J. I. (2008). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. *Revista Q*, 3(5), pp. 1-27.
- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttión, B., y Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 39, pp. 87-105.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En: *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad* (pp.109-122). Santillana.
- Skliar, C. (2006). Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comp.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp.189-197). Ediciones Manantial.
- Skliar, C., y Larrosa, J. (Eds.). (2016). *Experiencia y alteridad en educación*. FLACSO Argentina.
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., y Wehmeyer, M. L. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47, pp. 135-146.
- Torres, D. M. (2004). *Género y Discapacidad: Más Allá del Sentido de la Maternidad Diferente*. Flasco Ecuador.
- Verdugo, M. A., y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), pp. 7-21.
- Yarza de los Ríos, A. (2007). Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 13(2), pp. 173-188
- Zirión, A (2004). Reseña de “Renovación del hombre y de la cultura. Cinco ensayos. De Edmund Husserl. *Revista La lámpara de Diógenes*, 5, 143-156. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/844/84400913.pdf>

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS CON MUCOPOLISACARIDOSIS TIPO IV-A: UN APOORTE A LA CULTURA ESCOLAR INCLUYENTE

Marcela Campos-Sánchez, Alba P. Pedraza-Cardozo
y Nolly N. Castañeda-Ibáñez

Para que las políticas públicas se acerquen más a la inclusión se debe reconocer quiénes son las personas que son excluidas, así como comprender que no todos los excluidos son igualmente visibles. Se estima que los estudiantes en condición de discapacidad severas o múltiples son los más excluidos, y la falta de información puede dificultar la definición y retroalimentación de políticas, así como la predicción de los recursos necesarios para atender sus necesidades y garantizar la igualdad de condiciones (Torres-Melo y Santander, 2013).

Dentro de este grupo se encuentran los niños, niñas y adolescentes (NNA) con mucopolisacaridosis (MPS). Las MPS son enfermedades raras, huérfanas, de baja prevalencia, derivadas de una alteración en las enzimas que generan depósitos lisosomales, de carácter genético, que se reconocen por malformaciones óseas, manos en forma de garra, macroglosia y agrandamiento de algunos órganos como el hígado, bazo y corazón (Castañeda-Ibáñez et al., 2019; Castañeda-Ibáñez y Acosta-Barreto, 2016).

Un subtipo de MPS es el tipo IV-A, también conocida como síndrome de Morquio A, una enfermedad huérfana hereditaria causada por la ausencia o deficiencia de la enzima N-acetilgalactosamina-6 sulfato sulfatasa. Esto desencadena la acumulación intracelular de glicosaminoglicanos o GAG's, en diferentes órganos y partes del cuerpo. Con respecto a la inteligencia hay preservación de la misma, sin embargo, son pocas las investigaciones que han abordado el funcionamiento cognitivo de estos pacientes, por lo que no es posible confirmar que los procesos efectivamente se conservan (Shapiro y Eisengart, 2021).

Los datos epidemiológicos para las MPS se desconocen en muchos países. Para Europa la prevalencia es de 1:10.000 a 1:25.000 nacidos vivos. España, líder en investigación sobre MPS desde la Federación Española de Enfermedades Raras–FEDER, logró establecer en 2009 que cerca del 40% de los niños con enfermedades huérfanas asisten a las escuelas sin ningún apoyo especial y más de la mitad de los encuestados afirmó que no había suficiente apoyo y adaptación para una educación inclusiva. Por su parte, teniendo a Colombia como referente del fenómeno en Latinoamérica, la prevalencia general de todos los tipos de MPS es de 1.98 por 100,000 nacimientos vivos, siendo la MPS tipo IV-A la de mayor aparición con 0.68 por cada 100,000 nacimientos vivos (Gómez et al., 2012).

El sistema de salud colombiano reconoció hasta hace muy poco las MPS dentro de su legislación con la Ley 1392 de 2010 (El Congreso de Colombia, 2010) y la Ley 1438 de 2011 (El Congreso de Colombia, 2011). Esta ha sido tal vez la mayor ganancia social de esta población, teniendo en cuenta que las políticas en salud se centran especialmente en variables como alta frecuencia y cronicidad, lo que puso durante mucho tiempo en el olvido las enfermedades huérfanas (Escobar, 2020).

Posterior al reconocimiento del derecho a la salud de esta población, una de las ganancias sociales fue el ingreso de los NNA a las instituciones educativas, gracias al Decreto 1421 de 2017, con la implementación de la política pública para la atención educativa dirigida hacia la población con discapacidad (Ministerio de Educación Nacional–MEN, 2017). Esto restituyó el derecho a la educación, en especial en los NNA con MPS IV-A que presentan una inteligencia generalmente dentro de lo esperado (Pachajoa y Rodríguez, 2014), pero que tienen una pérdida de capacidad física significativa.

El grupo de investigación Estudios en Psicología Básica y Aplicada para el Desarrollo Social del Programa de Psicología UNIMINUTO de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Sede Bogotá Presencial, viene desarrollando un proyecto de investigación–acción desde el año 2016 que ha aportado a la garantía del derecho a la educación de esta población (Cárdenas-Poveda et al., 2018); el presente texto es uno de los productos de la tercera fase del proyecto, desarrollado entre 2018 y 2019, en la que se buscó determinar las necesidades y retos educativos de un grupo de NNA con MPS escolarizados, de Bogotá, Colombia (Castañeda-Ibáñez et al., 2019).

Expertos de la Organización de Estados Iberoamericanos como Marchesi et al. (2021), confían en que las escuelas con una orientación inclusiva constituyen la vía por excelencia para hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de condiciones, pero reconocen que paralelamente se debe trabajar en el fomento de una cultura de respeto y valoración de las diferencias sociales, culturales e individuales. Si bien, reconocen avances en el tema también son conscientes que:

Avanzar hacia una mayor inclusión es una tarea compleja porque implica un cambio sistemático que afecta a los diferentes niveles y componentes de los sistemas educativos –porque el mismo sistema que excluye no puede incluir– y un cambio cultural implica al conjunto de la sociedad (Marchesi et al., 2021, p. 32).

De esta manera, a la falta de un apoyo adecuado y continuo en salud para esta población, se suma el riesgo de la discriminación al interior de las comunidades educativas; teniendo en cuenta todo lo anterior, se indagó sobre ¿cuáles son los discursos y las prácticas educativas que circulan en la escuela sobre los niños con MPS IV-A? y ¿cómo esos discursos y prácticas favorecen o limitan un ambiente educativo incluyente?, con el objetivo de analizar las características de las culturas escolares de los niños con mucopolisacaridosis tipo IV-A de la ciudad de Bogotá-Colombia, esto con el fin de aportar a la construcción de culturas escolares incluyentes.

Marco teórico

Funcionamiento cognitivo y educación inclusiva en MPS tipo IV-A

El caso de los pacientes con MPS se configura como una población que se integra dentro de la población con discapacidad. Las MPS son enfermedades de almacenamiento lisosomal causados por defectos en el catabolismo de los GAG's, que son macromoléculas de soporte estructural a la matriz extracelular y parte importante de los procesos de regulación y comunicación celular (Lachman et al., 2014; Suarez-Guerrero et al., 2016). Como resultado de la deficiencia de la enzima, se produce la acumulación de GAG's en las células del cuerpo, lo que causa daño multisistémico y revela un fenotipo característico en aquellos que padecen la enfermedad (Castañeda-Ibáñez y Acosta-Barreto, 2016).

Específicamente, la MPS tipo IV-A o Síndrome de Morquio tipo A, se caracteriza por el desarrollo de afectaciones del sistema osteoarticular y del tejido de sostén por alteración del metabolismo del queratán sulfato y condroitín sulfato, produciendo la acumulación de estos compuestos en los tejidos del cuerpo, en especial hueso, cartílago, corazón y pulmones (Tapiero Rodríguez, 2016). En general, las alteraciones aparecen entre el primer y el tercer año de vida, con baja estatura, tronco corto, pectus carinatum, cifoescoliosis, hiperlaxitud, inestabilidad de la columna cervical, facies toscas, opacidad corneal, hipoacusia, cuello corto e hipoplasia odontoidea, hiperlaxitud en cadera y manos, genu valgo y pie plano. A nivel neuropsicológico,

se preserva el funcionamiento cognitivo en un rango de normal a normal-bajo, al igual que la medida de inteligencia (Castañeda Ibáñez et al., 2017; Ibáñez Castañeda et al., 2017; Suarez-Guerrero et al., 2016).

Antes de describir la literatura sobre neurocognición en MPS, es fundamental describir cómo se cuantifica. El uso de puntajes de tipo Coeficiente intelectual (CI), puntajes estándar con una media de 100 y una desviación estándar de 15, se ha utilizado en muchos casos, pero sus limitaciones incluyen la incapacidad de separar a los niños que están perdiendo habilidades de los que están demorando su desarrollo. Además, las puntuaciones de tipo CI no siempre pueden derivarse si la edad cronológica de un niño es mayor que el rango de edad previsto para la prueba. En los trastornos neuropáticos asociados a MPS, en los que los niveles funcionales son bastante bajos, es óptimo utilizar una prueba que permita al individuo demostrar habilidades, incluso si está destinada a personas más jóvenes. Muchos estudios han propuesto puntajes equivalentes a la edad como la mejor manera de examinar el crecimiento neurocognitivo y adaptativo de los niños, particularmente con enfermedades neuropáticas, ya sea durante el curso de la historia natural o antes y después del tratamiento. Los puntajes equivalentes a la edad se definen como la comparación del desempeño de un niño con los grupos de edad cuyas puntuaciones medias o medianas se encuentran en el mismo rango. En esencia, se describe la edad mental del niño en un dominio o conjunto de habilidades en particular. El uso de puntuaciones equivalentes a la edad sigue siendo un desafío debido a sus propiedades estadísticas, inadecuadas en los niños más pequeños y en los niños mayores de 6 años, pero son útiles clínicamente porque revelan el estado de desarrollo del niño. Recientemente, los desarrolladores de pruebas han comprendido esta necesidad y han puesto a disposición “puntuaciones de crecimiento del desarrollo” que, a diferencia de las puntuaciones equivalentes a la edad, tienen intervalos iguales que permiten un método más preciso para el análisis estadístico y la evaluación clínica. Esta métrica aún no se ha utilizado en estudios de MPS (Shapiro y Eisengart, 2021).

Los perfiles de MPS IV-A muestran un mejor rendimiento escolar y funcionamiento neuropsicológico en relación a otros tipos de MPS (tipo I y tipo VI) (Ibáñez Castañeda et al., 2017), lo que significa que la evaluación neuropsicológica y el seguimiento académico son necesarios para comprender estas condiciones y hacer adaptaciones a los planes de estudios y al contexto escolar. Se desconocen las intervenciones neuropsicológicas que pueden ayudar a preservar el funcionamiento cognitivo de este tipo de diagnóstico; sin embargo, en Colombia se han adelantado estudios e iniciativas en este tipo de población con el fin de potenciar y mantener el funcionamiento cognitivo de quienes se han podido beneficiar de dichas intervenciones (Castañeda Ibáñez et al., 2017). La respuesta para

abordar este problema de salud pública se basa no solo en la evaluación y diagnóstico neuropsicológico, sino que también se ha utilizado la estimulación cognitiva en funciones como atención y memoria, teniendo en cuenta el modelo eco epidemiológico en salud pública y el modelo de rehabilitación basado en la comunidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS), caracterizado por la superación del enfoque tradicional salud-enfermedad. Es un nuevo desafío en esta población colombiana, que ha permitido la mejora del funcionamiento cognitivo de los participantes, una mayor funcionalidad en las actividades de la vida diaria con sus cuidadores primarios/familiares, e inclusión en educación (Castañeda Ibáñez et al., 2019).

En cuanto a los estudios en derecho a la educación de esta población, Darretxe et al. (2017) realizaron una revisión sistemática sobre documentos científicos en torno a las enfermedades raras (ER), con el objetivo de revisar y analizar investigaciones en el campo de la educación para conocer qué tipo de respuesta educativa ofrecen las escuelas a los alumnos con ER, pues si bien existen artículos científicos sobre ER, la mayoría de ellos se restringen al ámbito médico. Solo el 3.5% en la base de datos de *Web of Science* y el 2% en *Scopus* tenían algún término relacionado con la educación en el título, con una reducción mucho más drástica en el número de estudios encontrados en la base de datos Proquest específica para la educación; solo seis artículos de los estudios analizados estaban en absoluto relacionados o incluyeron cualquier información de interés para el ámbito educativo/escolar en este tipo de enfermedades. Se concluyó que es necesaria una mayor investigación en el campo de la educación para avanzar en la escolarización de los alumnos con ER, teniendo en cuenta que tienen necesidades educativas más complejas y es esencial para ofrecer estrategias de apoyo educativo, así como una buena coordinación entre la escuela y la familia.

Educación inclusiva y cultura escolar incluyente

En Colombia, la educación inclusiva se ha formulado como un compromiso del Estado manifiesto en políticas de educación y normatividad, ya que desde la Ley 115 general de educación (Congreso de Colombia, 1994) se señala, en el artículo 46, que a todas las personas se les debe garantizar el ingreso al servicio público de la educación, independientemente de su condición física, sensorial, cognitiva, emocional o intelectual, y por su parte, la Ley 1618 de 2013 (El Congreso de Colombia, 2013), señala el compromiso de garantía de los derechos para las personas con discapacidad. También se reconoce en la Ley 1346 de 2009 el pronunciamiento de la República de

Colombia ante los acuerdos de la Convención para los Derechos de las personas con discapacidad (Congreso de Colombia, 2009); sin embargo, consolidar dicha política en prácticas en el aula sigue siendo un desafío.

Expertos en educación inclusiva como Booth y Ainscow, (2015), Stainback y Stainback (1999) y Valdés-Morales et al. (2019), han identificado algunas de las características de la educación inclusiva:

a) conciben la diversidad con base en un modelo social, es decir, sostienen que las diferencias individuales dependen de la interacción entre factores intrínsecos y extrínsecos; b) diseñan e implementan estrategias de enseñanza aprendizaje adaptadas y diversificadas; c) cuentan con un liderazgo escolar que combina participación, colaboración, colegialidad y coordinación y poseen un proyecto educativo que hace suyo el discurso de la valoración de la diversidad; d) mantienen una fuerte relación entre la escuela y su entorno; e) cuentan con aulas inclusivas que parten de la filosofía de que todos los estudiantes pertenecen al grupo y que todos pueden aprender en la escuela regular; y f) se reconocen prácticas propias de una convivencia escolar inclusiva y una cultura escolar que celebra la diversidad como eje nuclear para el conjunto de prácticas de la institución (Valdés-Morales et al., 2019, p. 190).

Con el Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017), el Estado colombiano retoma los ideales de la educación para todos de manera que las personas –desde el reconocimiento de sus particularidades– puedan aprender y estudiar juntos, procurando orientaciones más claras frente a un enfoque de inclusión en el contexto educativo, que logre paulatinamente ir superando los modelos de educación segregada e integrada para construir una educación inclusiva entendida como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (hoja 5).

La implementación de una política pública en educación inclusiva “supone una modificación de todo el contexto educativo, con especial énfasis en las creencias vigentes en el mismo y en las prácticas educativas que en él se desarrollan” (González-Gil et al., 2019, p. 244). Este aspecto es sensible, en especial para esta población, pues según Galende Llamas (2014) todo niño y niña con una enfermedad huérfana, como cualquier otro niño o niña, “necesita sentirse acogido, amparado, aceptado, reconocido en su singularidad, tomado en consideración y recibido como un miembro valioso de la misma” (p. 86). Tanto su ingreso como su permanencia hay que prepararlas con mucho cuidado, proponiendo medidas y actuaciones específicas como flexibilidad en su adaptación, acompañamiento a la familia durante el proceso, y en la toma de decisiones posteriores.

La cultura escolar es entendida como un

conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que le proporcionan la cohesión necesaria a la escuela para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes (Plancarte Cansino, 2017, p. 219).

Desde una perspectiva interpretativa, la cultura escolar se puede estudiar observando sus dinámicas, dialogando con los docentes, reconstruyendo narrativamente las prácticas en el aula, indagando sobre las vivencias de los estudiantes, cuestionando la relación de la escuela con las familias y, finalmente, indagando por los procesos de gestión, organización y liderazgo al interior de las instituciones educativas.

En este sentido, la posibilidad de identificar las características de la cultura escolar que favorecen o limitan un ambiente educativo incluyente se hace a través del análisis de las barreras para el aprendizaje y los ajustes razonables. Las barreras para el aprendizaje son:

Aquellas creencias y actitudes que los actores en el escenario educativo tienen respecto a la inclusión (las que se reflejan en su perspectiva hacia cómo hacer frente a la diversidad). Estas, se concretan en la cultura, las políticas y se evidencian en las prácticas escolares generando exclusión, marginación o abandono escolar (Crisol Moya, 2019, p. 3).

Por su parte, los ajustes razonables son el conjunto de las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos, o reformas indispensables para garantizar un proceso de educación inclusiva que implica al sistema educativo y la gestión escolar,

centrado en la identificación de las necesidades específicas de cada estudiante, donde el diseño curricular se ajuste de acuerdo con el Diseño Universal de los Aprendizajes, posibilitando condiciones adecuadas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del estudiante con discapacidad, materializando así su derecho a la educación y a la participación como miembro de una comunidad (MEN, 2017).

En el marco de la investigación sobre la atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio, ha venido cobrando mayor importancia la cultura escolar como elemento clave para afrontar el cambio en el camino hacia una verdadera educación inclusiva. Ortiz González y Lobato Quesada (2003) después de revisar un conjunto de investigaciones de corte etnográfico-cualitativo sobre la cultura escolar realizadas durante la transición hacia el nuevo milenio, encontraron que los elementos comunes que parecen favorecer la transición hacia una educación inclusiva son:

La existencia de un liderazgo inclusivo, un lenguaje y valores con respecto a la educación compartidos, y un clima favorecedor del aprendizaje de calidad (o significativo) que extienda los límites de la educación más allá de la escuela vinculándose con la familia y la comunidad (p. 680).

Una década después, se adelantaron un conjunto de investigaciones que ya podían observar casos de comunidades educativas inmersos en procesos de inclusión propiamente dichos. Un ejemplo relevante en Colombia es la investigación adelantada por Mateus Cifuentes et al. (2017), sobre la percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva. Dentro de la revisión de literatura que adelantaron en su investigación se encontraron estudios como el de Alborn y Gaad (2014) reafirmando que existen barreras principalmente a nivel de la cultura inclusiva en los ambientes educativos. Estos resultados son muy similares a los reportados en otros estudios, en los cuales se afirma que los docentes son los principales garantes para el cambio de los valores en el centro educativo, puesto que pueden fomentar en los estudiantes una conciencia de igualdad y solidaridad (Messias et al., 2012). Finalmente, una mirada alentadora sobre el fenómeno se puede encontrar en la investigación de Loaiza Rendón (2011), según la cual la cultura escolar inclusiva se está resignificando y transmitiendo permanentemente en la cotidianidad de los centros educativos, y se está dando un cambio en el conjunto de creencias y valores en su interior.

En la discusión en torno a los resultados de la investigación de Mateus Cifuentes et al. (2017), es de resaltar que la categoría de cultura escolar se presenta antagónica, si bien discursivamente se evidencia el reconocimiento del derecho a la educación de la población con discapacidad, no hay evidencias relevantes en las prácticas que den cuenta

de dicho reconocimiento; y a su vez el carácter antagónico se profundiza en tanto algunas prácticas que buscan dar un lugar a la población terminan paradójicamente generando nuevas formas de segregación.

De esta manera, de la revisión teórica e investigativa adelantada hasta este punto, se puede observar que durante la primera década del milenio el énfasis estuvo centrado en la categoría cultura escolar; mientras los estudios de la segunda mitad del milenio se concentraron en la categoría cultura escolar incluyente, apareciendo nuevas categorías de análisis que profundizaron en el nivel de comprensión del fenómeno como lo es la convivencia escolar.

Dentro del conjunto del segundo periodo se encuentra una investigación que relaciona la inclusión educativa con la cultura escolar dándole un lugar especial a la categoría de la convivencia escolar (Valdés Morales et al., 2019):

Podría ser no solo un fin en sí mismo, sino también un medio para el desarrollo de escuelas inclusivas. En ese sentido, el abordaje de la convivencia escolar debe estar estrechamente relacionado con la instauración de culturas escolares inclusivas, pues comparten propósitos (calidad y carácter de la vida escolar, de los valores y de las relaciones interpersonales) y dimensiones (acogida, colaboración, estimulación, etc. (p. 206).

Para concluir esta revisión, es importante resaltar que las investigaciones de la segunda mitad del milenio sobre cultura escolar resultan relevantes en tanto han sido adelantadas en comunidades educativas que se encuentran en proceso de inclusión propiamente dichos, y por tanto se consideran útiles para mantener o redefinir acciones en la implementación de la política pública, y serán un punto de partida para nuevas experiencias de educación inclusiva al reconocer los aprendizajes previos y los retos por venir.

Método

Diseño

El tipo de investigación del proyecto del que se deriva el presente capítulo es cualitativo, abordado desde la perspectiva de la “teoría-crítica”, la cual postula la necesidad de revisar los discursos basados en abstracciones de tipo absoluto y dogmático que suprimen la posibilidad de manifestación de las minorías frente al poder establecido (Cordero Noguera, 2010). La metodología es de tipo narrativo entendida como

aquella que permite conocer la forma en que un grupo social o una persona interactúa en un contexto; las narrativas aluden a la memoria de un grupo humano, aquello que lo conforma, que le permite comprenderse en el intercambio con otros (Ángel Pérez, 2011; Chaverri Chaves, 2017).

En coherencia con esta perspectiva se optó por el análisis crítico de discurso que permite comprender cómo las interacciones lingüísticas producen versiones del mundo y versiones de los sujetos (Sisto Campos, 2012).

Participantes

La población en relación con el objeto de estudio fueron dos instituciones educativas públicas de Bogotá–Colombia, de las siete que participaron en la tercera fase del proyecto, estas fueron seleccionadas por muestreo intencional con el propósito de definir un caso con el mayor número de características de un ambiente escolar incluyente (Caso A) y un caso con el menor número de características de un ambiente escolar no incluyente (Caso B). Se seleccionaron teniendo en cuenta el número de barreras para la inclusión y los ajustes razonables que fueron identificados en el análisis de las entrevistas que se realizaron a los equipos de trabajo para recoger su experiencia. El caso A fue un niño de 6 años y el caso B fue un niño de 9 años, ambos casos con diagnóstico MPS-IV A, pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo.

Tanto las directivas y equipo docente de las instituciones educativas a las que pertenecían los niños como sus familias firmaron el respectivo consentimiento informado, documento en el que se explicaba de forma detallada el estudio y el proceso llevado a cabo por parte de las investigadoras y ACOPEL, donde por medio de la consigna de sus nombres, documento y firma, se confirma voluntariamente su participación en el estudio y lo que éste conlleva. Este proceso aseguró la confidencialidad de la información y datos personales obtenidos, así como su custodia para fines académicos que den lugar.

Instrumentos y procedimiento

Las técnicas de recolección de información empleadas fueron: la entrevista semiestructurada, los talleres de psicoeducación recogidos en diarios de campo.

La entrevista estaba conformada por ocho preguntas de tipo abierto con el objetivo de recolectar información acerca de las prácticas discursivas educativas en relación con los procesos de inclusión en los casos específicos de estudiantes con MPS IV-A que asistían a las instituciones educativas.

Una vez seleccionadas las dos instituciones, se realizaron talleres de psicoeducación recogidos en diarios de campo, priorizando la observación participante y teniendo en cuenta que mediante esta técnica el investigador puede participar de las experiencias y acciones cotidianas de quienes observa, y al interactuar puede contrastar lo que dicen con lo que hacen (Penalva Verdú et al., 2015). Los talleres fueron dirigidos a los coordinadores académicos, orientadores pedagógicos, docentes de inclusión y profesores con el objetivo de abordar las características de la enfermedad y sus implicaciones para los procesos de educación inclusiva. Se llevaron a cabo dos en cada institución, con la participación de 50 asistentes.

Análisis de datos

El procedimiento contempló la lectura general del corpus de información y su organización, la cual se realizó según los actores sociales; posteriormente se jerarquizó la información para dar lugar al establecimiento de redes entre las categorías centrales: barreras para la inclusión y ajustes razonables, proceso mediante el cual se fue configurando conocimiento sobre el fenómeno de estudio. En este sentido se privilegió la coherencia y consistencia discursiva entorno a los discursos y las prácticas sobre: la implementación de la política pública en educación inclusiva, el rol de los maestros y maestras, el acompañamiento psicoeducativo a los niños con MPS, el rol de las familias y la percepción sobre la discapacidad; estas categorías secundarias fueron producto de la lectura relacional de los textos y posteriormente fueron descritas a profundidad.

Resultados

A continuación, se presenta un cuadro comparativo entre los dos casos seleccionados, teniendo como punto de partida las barreras para la inclusión y los ajustes razonables que aparecen en cada institución. Los resultados en la Tabla 1 muestran que en el Caso A hay un mayor número de ajustes razonables en comparación al Caso B; y a su vez, en el Caso B hay un mayor número de barreras para la inclusión en relación con el Caso A.

Tabla 1

Cuadro comparativo entre el Caso A y el Caso B sobre ajustes razonables y barreras para la inclusión

Caso	Ajustes razonables	Barreras para la inclusión
A	Actitud positiva del profesorado sobre la política pública en educación inclusiva. Buena comunicación entre las directivas, las profesoras y la familia. Adecuación de las instalaciones para facilitar la movilidad. Refuerzo escolar en casa. Dar la bienvenida al nuevo miembro de la comunidad educativa. Apoyo de estudiantes de servicio social y de practicantes. Percepción positiva sobre el niño y sus posibilidades de aprendizaje.	Falta de inversión estatal: personal especializado, materiales, adecuación de la infraestructura, capacitación y actualización. Hay diferencias en la gestión administrativa y curricular entre bachillerato y primaria, dándose en esta última mayor flexibilidad para hacer las adaptaciones necesarias.
B	Apoyo de estudiantes de secundaria (décimo grado), que deben realizar actividades de servicio social.	Concepción negativa sobre la política pública en inclusión, entendida como una imposición del estado a las instituciones educativas. Instalaciones no adecuadas para la inclusión. Poco personal especializado para atender numerosos casos de inclusión. Falta de inversión estatal: personal especializado, materiales, adecuación de la infraestructura, capacitación y actualización. Desconocimiento de la enfermedad por parte de docentes y personal administrativo. Relación de desconfianza entre la escuela y la familia. Percepción negativa sobre el niño y sus posibilidades de aprendizaje.

Nota: Principales barreras y ajustes razonables encontradas en cada uno de los casos con base en análisis del discurso derivado de entrevistas y diarios de campo.

Producto del análisis crítico del discurso a las entrevistas realizadas y a los diarios de campo de los talleres psicoeducativos en las dos instituciones educativas, emergieron tres unidades analíticas sobre los discursos y las prácticas que circulan en la escuela sobre los NNA con MPS IV-A, que explicarían la forma como esos discursos y prácticas favorecen o limitan un ambiente educativo incluyente: la primera, es la disposición hacia la implementación de la política pública sobre la inclusión; la segunda, es la comprensión sobre la inclusión y sobre la enfermedad; y la tercera, son las relaciones interpersonales al interior de las comunidades educativas, y con las familias.

Disposición hacia la implementación de la política pública sobre inclusión

La disposición hacia la implementación de la política pública parece estar asociada a la propia concepción de política, y aparece como algo ajeno a la voluntad e impuesto por quienes se ocupan de la legislación, apartándose de la comprensión de la política como un escenario de participación para la toma de decisiones que afectan a todos los miembros de una comunidad. Desde allí es que se pueden identificar dos posturas casi opuestas: una en donde los niños con MPS son un sujeto de derecho, y otra en donde son objeto de la política pública de educación inclusiva.

Los discursos sobre la implementación de la política pública en inclusión contienen un alto grado de malestar al docente en el Caso B. La percepción general sobre la política es que fue creada como una estrategia del Estado para economizar la inversión, y es una responsabilidad que debieron asumir sin estar preparados; en suma, trabajar en inclusión es experimentado como una imposición y una desventaja, y en la práctica, los docentes están poco dispuestos a los procesos de formación y acompañamiento para la inclusión, cayendo en acciones de segregación producto del desconocimiento.

Porque estos procesos que se hicieron de inclusión, realmente, le entregaron la responsabilidad a las instituciones cuando deberían de existir todavía digamos un mayor apoyo ¿sí? Nosotros efectivamente trabajamos en inclusión, con todas las desventajas que tiene (...) el sistema, o sea estoy hablando de lo que hizo la Secretaría de Educación, de cómo acabó los centros para economizar dinero y simplemente entregarles responsabilidades. (...) Igualmente es el sentir del docente, el docente siente exactamente lo mismo que yo estoy manifestando, que le han entregado la responsabilidad cuando no lo han preparado (Administrativo-Caso B).

Hay algunos profes que están abiertos y le colaboran a uno, pero hay otros que no, uno va al salón y como que la actitud, no ahorita no tengo tiempo, (...) no saben mucho sobre la discapacidad, (...) ellos dicen ¡no, yo no tengo tiempo para estar con ellos! (...) entonces los ponen a hacer a veces muchas cosas, otras cosas que no son de la clase o temas menos complicados (Docente de inclusión-Caso B).

Si bien en ambos casos se expresa que hay falta de inversión y acompañamiento por parte del Estado, en el Caso A el equipo enfrenta esta situación siendo proactivo y crea redes de apoyo con fundaciones e instituciones de educación superior para atender

los casos que requieren atención especializada, adicionalmente vinculan a la familia en el acompañamiento de sus hijos e hijas al interior de la escuela, lo que denota un abordaje de tipo comunitario.

A veces sí recurrimos de pronto a algunas fundaciones, de pronto cuando hay casos con que tienen dificultad cognitiva o incluso motora, (...) uno recurre a universidades (...) hay papás incluso que dejan su trabajo para poder acompañar al niño cuando hay una discapacidad grave, a veces solamente está una mamita o un papito solo, (...) entonces es bastante complicado y buscamos de pronto apoyos de fundaciones aquí locales, sí, que hay algunas, que de pronto nos colaboran, pero de resto no, y pues si hace falta, nosotros de hecho, desde las mesas locales de orientadores hemos solicitado mucho trabajo interdisciplinar (Orientadora-Caso A).

Por su parte, en el Caso B la atención a la población se basa en un acompañamiento individual, centrado en la evaluación de su desempeño cognitivo. El modelo de atención es de tipo reactivo sin contemplar acciones de promoción y prevención, no hay un plan integral de acompañamiento que involucre todas las dimensiones del desarrollo del niño, ni la familia, ni a la comunidad académica en general.

Ahora con la nueva ley, pues todos los colegios, ya tienen, se deben recibir todos los niños que lleguen en condición de discapacidad” (...) “pues llegan los niños y les hacemos como una pequeña evaluación desde la parte de educación especial, que es cognitivo (...) y luego ya los ubicamos según la edad y el desarrollo pues de cada niño (...) hablamos con las docentes, les contamos de las características de cada niño, le hablamos de la del nuevo Decreto 1421 que salió en agosto y se hacen los respectivos ajustes para cada niño, si necesita pues se hace el PIAR el *Plan Individual*, entonces lo hacemos junto con las docentes (...) vamos haciendo el seguimiento a los niños, pasamos si se puede diariamente (...) algunas veces los sacamos del aula y trabajamos con ellos y otras veces no, la mayoría de veces no, hacemos acompañamiento en el aula (Docente de inclusión-Caso B).

Al no contar con el personal especializado que se requiere para atender el alto número de casos en inclusión, y en ausencia de redes de apoyo, la institución del Caso B hace uso de sus propios recursos para el acompañamiento, específicamente delegando a los estudiantes que realizan servicio social el acompañamiento en lectura y escritura

en el aula de los estudiantes con diversidad funcional. Hay que tener en cuenta que estos estudiantes están en décimo grado y no reciben ninguna capacitación previa para apoyar la ejecución de actividades académicas.

Y siempre como que delegan a un chico (...) es que los niños de bachillerato hagan su trabajo social, entonces ellos hacen un acompañamiento a ellos, entonces siempre van a estar acompañados de alguien o alguno que sea más pilo de su grupo y dice la profe: bueno, ayúdame y ellos se involucran de esta forma, entonces hay niños que están pendientes porque suben y me dicen: ¡mira no ha copiado, tal cosa! ¡no ha hecho!, ellos están pendientes de lo que hagan ellos y ellos son los que nos ayudan (...) los niños de décimo (Coordinador-Caso B).

Por su parte, en el Caso A la docente titular especifica las responsabilidades que realiza un estudiante de servicio social y las diferencias de aquello que le compete o puede realizar un practicante de un programa de pregrado. Cabe aclarar que los practicantes universitarios son estudiantes de último semestre de una carrera profesional y están acompañados por un tutor de la universidad.

Sí, cuando es acompañar, cuando es otro tipo de acompañamiento, yo le digo a la de la javeriana (practicante): “es que necesito que lea la instrucción” ya se sienta con ella, de relacionar las letras, ese proceso si lo puede hacer ella; pero si yo se lo digo a la de acá (estudiante de servicio social), del colegio, ¡no lo va a hacer! por qué no va a saber cómo hacer el proceso; en cambio la de la javeriana ¡sí! ella me apoya bastante en eso (Profesora titular-Caso A).

Comprensión sobre la inclusión y sobre la enfermedad

En general hay un alto desconocimiento sobre las enfermedades raras al interior de las instituciones educativas; sin embargo, en la descripción que hacen sobre el desempeño académico de los niños se evidencia una clara diferencia entre ambos casos: mientras en el Caso A la descripción del desarrollo del niño se hace con mucha claridad en cada uno de sus ámbitos, en el Caso B no reportan ni sus fortalezas ni sus debilidades en términos de aprendizaje, por el contrario, se centran en la descripción

de lo que se observa externamente, sin profundizar, sin preguntarse qué hay detrás de un comportamiento como la pereza, el acompañamiento se centra en la discapacidad y en el déficit.

Por el tratamiento (...) pero los días siguientes el niño está afectado, ósea el niño no tiene la misma motivación, está cansado, está soñoliento, las condiciones físicas son muy diferentes, aun así, la motivación de él es buena ¿sí? y yo trato de motivar “no –nombre del niño– tú no estás enfermo ¡vamos a hacerlo! ehh ¡vamos a trabajar! (Profesora titular-Caso A).

En términos generales yo los veo a ellos perezositos, (...) perezosos para llegar puntuales, perezosos para hacer las actividades, perezosos para cumplir con los trabajos, porque pues sabemos que debe haber lógico por su motricidad y demás, aunque no sea netamente la parte intelectual (...) hace que esos procesos sean de todo un poco más lento. (...) Lo es importante que ellos también se ayuden, se ayuden porque nosotros vemos mucho, yo personalmente veo mucho esfuerzo por parte de la madre ¿sí? (...) para que ellos hagan (...) lo que yo veo es que son más bien perezosos (Coordinador-Caso B).

La forma de comprender el niño en su comportamiento y emociones refleja la concepción que se tiene sobre la educación inclusiva y la enfermedad; en el Caso A se evidencia un acompañamiento desde la diversidad y las potencialidades, y se preguntan qué hay detrás de una emoción como el enojo, no se niegan las dificultades del niño, sino que hay interés y voluntad de crear alternativas para el manejo; comprensión que se comparte con la familia. Cabe mencionar, que ni la coordinadora ni la orientadora mencionan en ningún momento el Decreto 1421.

Eso es muy importante cuando un niño está integrado al aula regular, que no se vea como el diferente. La actitud de ellos es muy positiva, es muy positiva para el proceso de integración de –nombre del niño–, y tampoco se siente diferente respecto a los otros niños, entonces eso es muy importante, entonces es muy significativo para todo el proceso académico, no solo de –nombre del niño–, sino de los otros niños, que no sienten que haya uno diferente, uno en proceso distinto, todos son iguales, y eso significa mucho para él” (...) “La familia es muy colaboradora, no están pensando en que el niño tiene una limitante o que tiene una barrera, y eso es muy importante (Profesora titular-Caso A).

La concepción sobre el sujeto, desde la potencialidad o desde el déficit, marca la diferencia para plantear un proceso de acompañamiento educativo, y la manera de asumir la corresponsabilidad en la participación activa para favorecer las condiciones de oportunidad y de ajuste razonable que requieren para los casos (A y B) de referencia en este estudio.

Las Relaciones interpersonales al interior de las comunidades educativas, y con las familias

El estilo de relación entre los maestros pudo ser observado durante la realización de los talleres de psicoeducación, específicamente en el trato entre los maestros: mientras en el caso B se interrumpen al hablar y se gritan, en el Caso A la opinión del otro es escuchada y respetada. La evidencia ampliada de este tipo de relación basada en prácticas de cuidado fue reportada por el equipo de trabajo del Caso A en la forma como se relacionan los niños y niñas entre pares:

Si ve a alguien triste él se acerca y le quiere hablar, lo quiere, él es empático con sus compañeros, él es respetuoso, él es muy cordial, él es un niño amable (Maestra-Caso A).

Los niños procuran cuidarlo, él muchas veces se siente, me decía la profesora se sentía cohibido porque él quería hacer, y claro, a pesar de que ellos lo acogen, ellos tienen cuidado con él y a él le da mal genio que no lo traten igual que los demás, ¡Obvio! pero ellos también ya saben que deben tener cuidado, lo pueden botar al piso, bueno, cosas de niños. Pero no ha tenido ningún problema, ni el rechazo, de nada, no, hasta el momento no nos ha pasado (Coordinadora-Caso A).

Por otra parte, las características de la familia y su relación con la institución educativa, así como su participación en el proceso académico del niño también son determinantes en un ambiente escolar incluyente. En el Caso B, la madre cumple las funciones de cuidadora de dos de sus hijos con MPS, se identificó que la comunicación y participación en el proceso escolar de sus hijos se ha visto interrumpida por su dinámica familiar al ser madre cabeza de familia, sin red de apoyo sólido, y carece de estabilidad laboral. En el Caso A también hay más de un integrante con MPS, es una familia tipo nuclear y el hermano mayor colabora en el cuidado y refuerzo escolar de su hermano, pero el apoyo también se ve interrumpido, en este caso por sus ocupaciones escolares y laborales.

Estuvo muy bien durante los dos primeros períodos, creo que el hermanito mayor de él, que ahora no vive con ellos en su casa, era quien le hacía el acompañamiento en las tareas, en las actividades, bueno, y no hubo ninguna dificultad académica con el niño; sin embargo el hermanito tuvo que salir de su casa, no sé el motivo, pero tuvo que retirarse de su hogar, y desde que el ya no está, pues empecé a tener ciertas falencias, en cuanto al acompañamiento presentación de tareas, de trabajos (Orientadora-Caso A).

La cuestión ya como emocional de la mamá también es fuerte, está pasando por momentos duros, como que todo se ha juntado ¿no? entonces si también es pertinente, igualmente nosotras hemos estado hablando con ella, pero pues si también necesita como una ayuda o algo que ella al menos se pueda expresar ¡eh! y pues prácticamente está sola en el proceso con ellos (Orientadora-Caso B).

Discusión

Teniendo en cuenta que la *educación inclusiva* es el marco de actuación de las enfermedades huérfanas en el sistema educativo colombiano, las barreras para esta población en materia de *inclusión* eran casi imposibles de determinar. Se piensa que las barreras son de orden objetivo y son a las que más se les presta atención: acceso, permanencia, ajustes razonables, entre otras. Sin embargo, en esta investigación las barreras para el acceso a la educación de los niños con MPS parecen ser guiadas por la subjetividad de los directivos y docentes, es decir, aquellas relacionadas con las concepciones sobre la educación, la inclusión, la enfermedad y la discapacidad que tienen los miembros de las comunidades educativas (Mateus Cifuentes et al., 2017).

Este grupo poblacional ingresó a la escuela por decreto, y ni el sistema escolar, ni los profesores, ni los niños, ni sus familias estaban preparados para los retos que traería la implementación de la política pública en *educación inclusiva*. Teniendo en cuenta lo anterior, tres de los retos más importantes para la garantía plena del derecho a la educación de los niños con mucopolisacaridosis son: primero, *transformar la concepción sobre la educación inclusiva*; segundo, *transformar la concepción sobre la enfermedad y la discapacidad*; y tercero, *construir relaciones interpersonales basadas en prácticas de cuidado que aporten a la convivencia escolar inclusiva, tanto al interior de las comunidades educativas como con su entorno, prestando especial atención a las necesidades de la familia/cuidadora*.

El primer reto es *la concepción sobre la educación inclusiva*, el cual aún se relaciona estrechamente con educación especial o con la discapacidad, y es sobre esta idea que se han realizado estudios, intervenciones y políticas que han prevalecido a lo largo de la historia (Plancarte Cansino, 2017). En ninguno de los casos del estudio se encontró en el equipo de trabajo de las instituciones la comprensión amplia de la *educación inclusiva* que reconociera la Declaración Mundial sobre Educación para Todos desde 1990 (Comisión Interinstitucional, 1990); por el contrario, tanto los discursos como las prácticas de la inclusión se restringen a la atención a la población con discapacidad tal y como se dispone en la “política pública de discapacidad e inclusión social colombiana” 2013-2022 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2013). Sin embargo, se encontró una diferencia en este aspecto entre ambos casos: en el Caso A la inclusión es percibida como una corresponsabilidad ética tanto en los profesores como en el equipo administrativo; mientras que en el Caso B la inclusión es percibida como una imposición del Estado, y sus discursos y prácticas sobre la inclusión denotan rechazo e indisposición.

El segundo reto, es la mirada sobre *la enfermedad y la discapacidad*. En este concepto confluyen aproximaciones derivadas del enfoque biomédico que aborda la discapacidad como la enfermedad propia y la patología individual que se manifiestan en una persona (Manjarrés Carrizales y Vélez, 2019). Sigue vigente la idea de discapacidad cognitiva desde el dato del coeficiente intelectual o el valor arrojado por una batería de evaluación (González-Gil et al., 2019). Desde esta óptica, difícilmente la diferencia puede ser valorada positivamente: mientras en el Caso B para la gran mayoría del equipo la diferencia es percibida como un problema; por el contrario, en el Caso A la diferencia es percibida como una oportunidad para fortalecer sus procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva integral de la formación.

Cabe resaltar, que en un estudio reciente sobre *la influencia de la escolarización en la salud y calidad de vida de los niños con ER* (Paz-Lourido et al., 2020), se encontró que el no tener un diagnóstico definitivo repercute socialmente, porque los demás no siempre comprenden sus síntomas.

Este reto está enlazado al de la formación y actualización del profesorado, pues la mayoría de los profesionales que se encuentran en ejercicio no fueron formados para procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la diversidad (Iglesias Rodríguez y Martín González, 2019). De manera integral, el desarrollo emocional de los docentes y directivos debe ser de especial atención según la Organización de Estados Iberoamericanos-OEI (Marchesi et al., 2014) porque aprender a enseñar a una gran diversidad de estudiantes y sus contextos es una tarea altamente exigente. Mientras se avanza en esta

materia, la recomendación es que los profesionales de apoyo hagan mayor presencia en la escuela sin remplazar a los maestros, sino fortaleciendo las capacidades de atención desde equipos interdisciplinarios.

El tercer reto es construir relaciones basadas en prácticas de cuidado que favorezcan la convivencia escolar inclusiva, tanto al interior de las comunidades educativas como con el entorno. Se debe fortalecer la relación con las familias, especialmente mediante la atención a las necesidades de las cuidadoras. Crear condiciones para la inclusión no es tarea sencilla pues abordar al estudiante desde sus particularidades representa tareas adicionales de capacitación y actualización de quien tiene por ocupación la educación en el aula, y demanda no sólo de talentos pedagógicos sino de habilidades en el relacionamiento humano basadas en el cuidado, que redundan en el poder tejer una red de apoyo sólida (Messias et al., 2012). En cuanto a la convivencia escolar inclusiva, la calidad de las relaciones interpersonales y la colaboración implica que todos los actores sociales involucrados en la experiencia educativa compartan significados comunes respecto de lo que quieren lograr (Valdés Morales et al., 2019).

Por otra parte, la responsabilidad de alcanzar la *educación inclusiva* supone atender no solo las necesidades de todos los estudiantes, sino atender también a las familias e involucrar a la comunidad en el centro educativo y viceversa, como garantes de la inclusión (Booth y Ainscow, 2015, y Stainback y Stainback, 2007, citados por Valdés Morales et al., 2019). Es notable la diferencia en los dos casos con relación a este aspecto: mientras en el Caso A, donde hay un mayor número de ajustes razonables, la participación y comunicación de la familia con la institución es fuerte; en el Caso B, donde hay más barreras para la inclusión; la participación y comunicación de la familia con la institución es muy débil y conflictiva.

En cuanto al sistema familiar, una de las características más sensibles del fenómeno es la salud biopsicosocial de las cuidadoras; en la gran mayoría de los casos del estudio quien cumple la función del cuidado es la madre, teniendo un doble rol, lo que hace que se disminuyan las oportunidades educativas y/o laborales de desarrollo. Estas mujeres, en su mayoría son de escasos recursos económicos, y están expuestas a altos niveles de estrés, lo cual constituye un factor de riesgo psicosocial importante para su salud mental (Castañeda-Ibáñez y Campos-Sánchez, 2020). Dentro del ejercicio de indagación se evidenció la necesidad de desarrollar procesos psicoeducativos para que puedan acompañar el refuerzo escolar de sus hijos e hijas.

Conclusiones

La *educación inclusiva* es uno de los desafíos más importantes que tiene el sistema educativo en el mundo actual porque está llamada a valorar y reconocer la diferencia, lo que redundará tanto en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza–aprendizaje, como en el crecimiento personal de todos los involucrados. Sin embargo, parece que aún no se ha logrado repensar, en términos políticos, lo que significa la inclusión, por ello es necesario seguir trabajando con los miembros de la comunidad educativa en clave de acción reflexiva y propositiva hacia las potencialidades del otro, permitiéndoles ayudar a entender que el diagnóstico no es un pronóstico.

El desmantelamiento de las barreras que existen contra los NNA con MPS, en cuanto a su derecho a la educación, tiene que ver tanto con el sistema estatal como con los discursos y prácticas al interior de las instituciones; así entonces, las barreras para la inclusión son sobre todo relaciones de poder en torno a las subjetividades que encarnan la discapacidad al interior de la cultura escolar. Una escuela homogeneizante por antonomasia ubicará dentro de sus propios límites lo que considera anormal, y los límites de la escuela aún siguen definidos por la capacidad cognitiva, la medición cuantitativa y la categorización del déficit.

Reconociendo que los procesos de enseñanza-aprendizaje están íntimamente relacionados con el ambiente escolar, el trabajo en *educación inclusiva* requiere de un abordaje interdisciplinar donde la psicología educativa aporta tanto a los profesores como a los padres de familia. Se requiere trabajar de manera más decidida en la construcción de culturas escolares incluyentes, en este caso en un contexto determinado, como el urbano, en una capital donde las demandas del Estado a las instituciones, al personal educativo, a las familias, así como de los niños, niñas y adolescentes, muchas veces no son atendidas, estudiadas o comprendidas; para volver sobre conceptos y prácticas que en conjunto con la legislación colombiana puedan verse en la praxis y demuestren en verdad el significado real de la *educación inclusiva*.

Finalmente, es importante mencionar que muchos NNA no cuentan con ningún tipo de apoyo médico y/o psicosocial, y se sabe que el aislamiento social repercute directamente en el deterioro de su funcionamiento cognitivo y, en otros casos, sin la ayuda de los profesionales en salud y sus cuidadoras, estas personas no tendrían mayor esperanza de vida. De allí la importancia de seguir desarrollando investigaciones e intervenciones que aporten a la salud psicológica y social de los pacientes y sus familias.

Financiamiento

Este capítulo es un producto derivado del proyecto de investigación “Mucopolisacaridosis: Necesidades y Retos Educativos” con código: CSP5-17-008 de la Convocatoria Interna de Proyectos de Investigación para apoyar la investigación interdisciplinar interinstitucional en sede principal de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO. Las autoras presentamos nuestros agradecimientos a las familias, cuidadores, pacientes e instituciones que permitieron esta apuesta investigativa a la cultura escolar incluyente para las personas con mucopolisacaridosis.

Referencias

- Alborno, N. E., y Gaad, E. (2014). ‘Index for inclusion’: A framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 41(3), pp. 231-248. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12073>
- Ángel Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, 44, pp. 9-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6831367>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia. Título 2 - De los derechos, las garantías y los deberes. Capítulo 2: De los derechos sociales, económicos y culturales. Artículo 67*. República de Colombia - Gobierno Nacional. <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3rd ed.). FUHEM - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Cárdenas-Poveda, D. C., Castañeda-Ibáñez, N. N., Prado-Rivera, M. A., Rizo-Arévalo, A., y Vásquez-Salazar, J. (2018). A pilot study of the benefits of music to improve attention in two patients with Morquio-A and Maroteaux-Lamy syndromes. *International Journal of Behavioral Medicine*, 25(1), p. 580. <https://doi.org/10.1007/s12529-018-9740-1>
- Castañeda-Ibáñez, N., y Acosta-Barreto, M. R. (2016). Mucopolysaccharidosis II, IV-A and VI: First Colombian Neuropsychological characterization. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 4(1), pp. 63-73. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2016.04.01.8>

- Castañeda-Ibáñez, N., y Campos-Sánchez M. (2020) Mucopolysaccharidoses: Psychosocial vulnerability of family caregiver. *Malang Neurology Journal*, 6(2), pp. 56-62. <https://doi.org/10.21776/ub.mnj.2019.005.02.2>
- Castañeda Ibáñez, N., Castañeda Ibáñez, N., Mora Matallana, M., Prado Rivera, M., Rizo Arévalo, A., Cárdenas Poveda, D., y Sierra Ramírez, A. (2017). Second Colombian neuropsychological characterization in children with mucopolysaccharidoses type I, IV-a and VI. *Journal of the Neurological Sciences*, 381, pp. 192-193. <https://doi:10.1016/j.jns.2017.08.550>
- Castañeda-Ibáñez, N., Pedraza-Cardozo, A., Campos-Sánchez, M., Suarez-Rubio, N., y Figueroa-Rodríguez, L. (2019). A neuropsychological rehabilitation program for mucopolysaccharidosis based on the eco-epidemiological and community model of the World Health Organization. *Journal of the Neurological Sciences*, pp. 405, 66. <https://doi.org/10.1016/j.jns.2019.10.1686>
- Chaverri Chaves, D. (2017). De los métodos a la metodología en los diseños de investigación en ciencias sociales. *Revista ABRA*, 37(55), p. 1. <https://doi.org/10.15359/abra.37-55.4>
- Comisión Interinstitucional. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/>
- Congreso de Colombia (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. República de Colombia – Gobierno Nacional <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/85906:Ley-0115-de-Febrero-8-de-1994>
- Congreso de Colombia (2009). *Ley 1346 de 2009 Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006*. Congreso de la República. República de Colombia - Gobierno Nacional. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1346_2009.html
- Congreso de Colombia (2010). *Ley 1392. Por medio de la cual se reconocen las enfermedades huérfanas como de especial interés y se adoptan normas tendientes a garantizar la protección social por parte del estado colombiano a la población que padece de enfermedades huérfanas y sus cuidadores*. República de Colombia - Gobierno Nacional. https://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1392_2010.html

gov.co/senado/basedoc/arbol/leyes.html

- Congreso de Colombia (2011). *Ley 1438 de 2011. Por medio de la cual se reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones*. República de Colombia - Gobierno Nacional. <https://www.funcionpublica.gov.co/evalgestornormativo/norma.php?i=41355>
- Congreso de Colombia (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013 Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. República de Colombia - Gobierno Nacional. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1618_2013.html
- Cordero Noguera, M. J. (2010). Reseña “Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana” de Neyla Pardo Abril. *Boletín de Lingüística*, 22(33), pp. 145-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34715897009>
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), pp. 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- Darretxe, L., Gaintza, Z., y Monzon-Gonzalez, J. (2017). A systematic review of research into rare diseases in the educational sphere. *Educational Research and Reviews*, 12(10), pp. 589-594. <https://doi.org/10.5897/err2017.3186>
- Escobar, G. (2020) Para que las enfermedades huérfanas dejen de estar huérfanas en Colombia. *Editorial Universidad ICESI*. <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.4.2020>
- Galende Llamas, I. (2014). La inclusión educativa y las enfermedades poco frecuentes Hacia un modelo de coordinación socio educativa y sanitaria en torno a las Enfermedades Minoritarias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), pp. 84-96. ISSN (impreso): 1889-4208
- Gómez, A. M., García-Robles, R., y Suárez-Obando, F. (2012). Estimación de las frecuencias de las mucopolisacaridosis y análisis de agrupamiento espacial en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá. *Biomedica*, 32(4). <https://doi.org/10.7705/biomedica.v32i4.574>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Iglesias Rodríguez, A., y Martín González, Y. (2019). La producción científica en Educación

- Inclusiva: Avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Ibáñez Castañeda, N., Castañeda Ibáñez, N., Mora Matallana, M., Prado Rivera, M., Rizo Arévalo, A., Cárdenas Poveda, D., y Sierra Ramírez, A. (2017). School skills and neuropsychological functioning in Morquio A Syndrome and Maroteaux Lamy Syndrome adolescents, in Bogotá, Colombia. *Journal of the Neurological Sciences*, pp. 381, 193. <https://doi:10.1016/j.jns.2017.08.551>
- Lachman, R. S., Burton, B. K., Clarke, L. A., Hoffinger, S., Ikegawa, S., Jin, D., Kano, H., Kim, O., Lampe, C., Mendelsohn, N. J., Shediak, R., Tanpaiboon, P., & White, K. K. (2014). Mucopolysaccharidosis IVA (Morquio a syndrome) and VI (Maroteaux–Lamy syndrome): Under-recognized and challenging to diagnose. *Skeletal Radiology*, 43(3), pp. 359-369. <https://doi.org/10.1007/s00256-013-1797-y>
- Loaiza Rendón., C. A. (2011). La cultura de la diversidad: El telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 8(2), pp. 166-175. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.8.490.2011>
- Mateus Cifuentes, L. E., Vallejo Moreno, D. M., Obando Posada, D., & Fonseca Duran, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), pp. 177. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Manjarrés Carrizales, D., y Vélez, L. (2019). La educación de los sujetos con discapacidad tres procesos visibles en Colombia: Educación especial, integración escolar Y educación inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>
- Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) - Fundación MAPFRE. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-avances-y-desafios-de-la-educacion-inclusiva-en-iberoamerica>
- Messias, V. L., Muñoz, Y., y Torres, L. (2012). Apoyando la inclusión educativa: Un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla La Mancha. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6, pp. 25-42. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/135019?locale-attribute=es>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Decreto 1421 de 2017 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*.

Presidencia de la República. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1

Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). *Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social. Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia*. <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Discapacidad/Paginas/politica-publica.aspx#:~:text=El%20objetivo%20de%20la%20Pol%C3%ADtica,para%20el%20periodo%202013%20%E2%80%93%202022>

Ortiz González, M., y Lobato Quesada, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. Bordón. *Revista de pedagogía*, 55(1), pp. 677-684. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=663493>

Pachajoa, H., & Rodríguez, C. A. (2014). Mucopolysaccharidosis type VI (Maroteaux-Lamy syndrome) in the pre-Columbian culture of Colombia. *Colombia Medica*, pp. 85-88. <https://doi.org/10.25100/cm.v45i2.1441>

Paz-Lourido, B., Negre, F., De la Iglesia, B., & Verger, S. (2020). Influence of schooling on the health-related quality of life of children with rare diseases. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01351-x>

Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A., Francés García, F. J., y Santacreu Fernández, O. A. (2015). *La investigación cualitativa: Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Pydlos ediciones. <http://hdl.handle.net/10045/52606>

Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de educación Inclusiva*, 10(2), pp. 213-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>

Shapiro, E. G., y Eisengart, J. B. (2021). The natural history of neurocognition in MPS disorders: A review. *Molecular Genetics and Metabolism*, 133(1), pp. 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.ymgme.2021.03.002>

Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320403>

Sisto Campos, V. (2012). Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología*, 21(1), p. 185. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.19994>

Suarez-Guerrero, J. L., Gómez Higuera, P. J., Arias Flórez, J. S., y Contreras-García, G. A. (2016). Mucopolisacaridosis: características clínicas, diagnóstico y de manejo. *Revista*

Chilena de Pediatría, 87(4), pp. 295-304. <https://doi:10.1016/j.rchipe.2015.10.004>

Tapiero Rodríguez, S. M. (2016). *Determinación de características clínicas y genotípicas de pacientes colombianos con Síndrome de Morquio A* [Tesis de Maestría]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57631>

Torres-Melo, J., y Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas: Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. IEMP-Ediciones. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon/files/empresas/ZW1wcmVzYV83Ng==/imgproductos/1450056996_ce38e6d218235ac89d6c8a14907a5a9c.pdf

Valdés Morales, R. A., López Leiva, V. A., y Jiménez Vargas, F. A. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), pp. 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

SOBRE LOS AUTORES

Adriana Julieth Olaya Torres - Psicóloga, Universidad de Ibagué (Colombia). Magíster en Educación de la Universidad de Caldas (Colombia). Estudiante del Doctorado en Ciencias del Desarrollo y Psicopatología, Universidad del Desarrollo (Chile). Estudiante del Doctorado en Ciencias del Desarrollo y Psicopatología, Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo (Santiago, Chile).

Correo: aolayat@udd.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1376-9383>

Alba Paola Pedraza-Cardozo - Psicóloga Universidad Nacional de Colombia (Colombia). Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Magister en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja (España). Profesora del Programa de Psicología (Sede Bogotá, presencial). Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Correo: alba.pedraza@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8193-606X>

Claudia Alejandra Duque Romero - Psicóloga, Universidad de Ibagué (Colombia). Magíster en Educación, Universidad del Tolima (Colombia). Estudiante del Doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales (Colombia). Profesora tiempo completo e investigadora, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad de Ibagué.

Correo: alejandra.duque@unibague.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8596-2406>

Claudia Ligia Esperanza Charry Poveda - Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia. Magister y Doctora en Ciencias con énfasis en Psicobiología, Universidad de Sao Paulo (Brasil). Profesora de la Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás.

Correo: claudiacharry@usantotomas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9412-2302>

Claudia Patricia Duque Aristizábal - Psicóloga, Universidad Nacional (Colombia). Magíster en Psicología, Universidad del Valle (Colombia). Profesora asociada, Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. Integrante del Grupo de Investigación en Educación Social (GES) de la misma universidad.

Correo: cpduquea@ut.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1579-3325>

Jackeline Cantor Jiménez - Psicóloga y Magister en Psicología, Universidad del Valle (Colombia). Profesora del Departamento de Estudios Psicológicos. Directora de la Maestría en Atención Integral a la Primera Infancia y Especialización en Desarrollo Infantil y Educación Inicial de la Universidad Icesi.

Correo: jcantor@icesi.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6339-8701>

Jenny Amanda Ortiz Muñoz - Psicóloga, Universidad Nacional (Colombia). Magíster y Doctora en Psicología, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Profesora asistente de carrera, Programa de Psicología, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad del Rosario.

Correo: jennya.ortiz@urosario.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4865-6888>

Jonnathan Harvey Narváz Burbano - Psicólogo Universidad de Nariño. Especialista en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Nariño (Colombia). Magister en Investigación Integrativa, Multiversidad Edgar Morin (México). Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Cuauhtémoc (México). Profesor, Departamento de Psicología, Universidad de Nariño. Director Grupo de Investigación Libres Pensadores.

Correo: jonnathanharnarvaez@udenar.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3023-5156>

José Eduardo Sánchez Reyes - Psicólogo y Magister en Psicología, Universidad del Valle (Colombia) Estudiante doctorado en Psicología Educativa Universidad de Girona. Profesor del Departamento de Estudios Psicológicos, Universidad Icesi. Director del programa de psicología en la misma universidad.

Correo: jesanchez@icesi.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4580-1894>

Juan Carlos López García - Licenciado en Educación, Universidad Santiago de Cali (Colombia). Magister en Educación, Universidad Icesi (Colombia). Profesor del Departamento de Pedagogía de la Escuela de Ciencias de la Educación y editor del portal Eduteka, Universidad Icesi (Colombia).

Correo: jlopez@icesi.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8525-8961>

Lina María Obando Guerrero - Magister en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Integrante del Grupo de Investigación Libres Pensadores, Universidad de Nariño. Profesional investigador I, Fiscalía General de la Nación.

Correo: linamariaobandoguerrero@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6286-5251>

Marcela Campos-Sánchez - Psicóloga Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Candidata a Doctora Formación en Diversidad, Universidad de Manizales (Colombia). Profesora del Programa de Psicología (Sede Bogotá, presencial). Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Correo: marcela.campos@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3533-1497>

María del Carmen Buriticá Paredes - Psicóloga y Magister en Psicología, Universidad del Valle (Colombia). Profesora Hora Cátedra del Departamento de Estudios Psicológicos y del Departamento de Pedagogía de la Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Icesi.

Correo: maria.buritica@icesi.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9425-0585>

Melba Ximena Figueroa Ángel - Psicóloga, Universidad Santo Tomás, Bogotá (Colombia), Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia). Doctora en Investigación Educativa, Universidad de Alicante (España). Profesora de la Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás. Directora del programa de Doctorado en Psicología y líder del Grupo de Investigación “Psicología, Ciclo Vital y Derechos” de la misma universidad.

Correo: melbafigueroa@usantotomas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0420-1590>

Nair Toscano Cely - Psicóloga, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (Colombia). Magister en Psicología de la Salud y la Discapacidad de la Universidad de la Sabana (Colombia). Coordinadora Académica Programa Opciones y Apoyos para la Transición a la Vida Adulta OAT. Profesor Hora Cátedra Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Correo: ntoscanoc@pedagogica.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2161-7654>

Nolly Nataly Castañeda-Ibáñez - Psicóloga, Universidad Santo Tomás en Bogotá (Colombia). Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico, Universidad de San Buenaventura en Bogotá (Colombia) y Magister en Neuropsicología Clínica, Universidad de San Buenaventura en Bogotá (Colombia). Profesora del Programa de Psicología (Sede Bogotá, presencial), Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Correo: nolly.castaneda@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6659-6124>

Olga Lucia Obando Salazar - Psicóloga, Universidad del Valle (Colombia), Magister en Ciencias de la Educación y la Enseñanza y Dr. Philosophin en Ciencias Humanísticas de la Universidad Técnica de Berlín. Profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad del Valle. Directora del grupo de investigación Género y Política, Centro de investigaciones y Estudios de Género, Mujer y Sociedad.

Correo: olga.obando@correounivalle.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7380-5799>

Oscar Ordoñez Morales - Psicólogo y Magister en Psicología, Universidad del Valle (Colombia). Candidato a Doctor en Psicología, Universidad del Valle (Colombia). Profesor asociado, Facultad de Psicología, Universidad del Valle. Integrante del Grupo Cognición Científica y Matemática, Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura de la misma universidad.

Correo: oscar.ordonez@correounivalle.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7292-1402>

Viviana Alexandra López López - Psicóloga, Universidad de Ibagué (Colombia).
Magíster en Educación, Universidad del Tolima (Colombia). Profesora del Centro
de Educación para el Desarrollo, Corporación Universitaria Minuto de Dios -
UNIMINUTO, Ibagué (Colombia).

Correo: viviana.lopez.lo@uniminuto.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3487-6337>

Yamileth Bolaños Martínez - Psicóloga y Magíster en Estudios Sociales y Políticos,
Universidad Icesi (Colombia). Profesora Hora Cátedra, Departamento de Estudios
Psicológicos de la Universidad Icesi.

Correo: yamileth.bolanos@correo.icesi.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0863-6559>

OTROS TÍTULOS

- **Aportes al desarrollo de la subjetividad desde la perspectiva histórico cultural. El legado de Fernando González Rey**
Omar Alejandro Bravo y Álvaro Díaz Gómez (eds.)
DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/tirant.2022.2>
- **El miedo en Cali. Representaciones, redes sociales y dispositivos estatales**
Omar Alejandro Bravo y Enrique Rodríguez Caporalli (eds.)
DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.4.2021>
- **Las nuevas derechas: un desafío para las democracias actuales**
Omar Alejandro Bravo (ed.)
DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.10.2020>
- **Las Ciencias sociales: al otro lado del discurso neoliberal**
Jorge Mario Flores Osorio, Luis Huerta-Charles y Omar Alejandro Bravo (eds.)
DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.5.2020>
- **9 propuestas de intervención psicosocial**
Omar Alejandro Bravo (ed.)
DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/bm.4.2020>
- **Ensayos sobre la pandemia**
Ximena Castro-Sardi, Diego Cagüañas Roza, Diana Patricia Quintero Mosquera, Juan José Fernández Dusso y Rafael Silva Vega (comps.)
DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/vc.4.2020>
- **Psicología política y procesos para la paz en Colombia**
Álvaro Díaz Gómez y Omar Alejandro Bravo (eds.)
DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.2.2019>



Este libro se terminó de editar en noviembre de 2022. En su preparación, realizada desde la Editorial Universidad Icesi, se utilizaron tipos Adobe Garamond Pro en 12/15 y 11/14.



Programa  Editorial

El conjunto de capítulos compilados en este libro ilustra escenarios de la educación nacional e introduce al lector a perspectivas plurales, reflexivas y críticas acerca de la inclusión educativa. Igualmente, las experiencias educativas expuestas en este libro, ofrecen aportes valiosos para generar nuevos posicionamientos teóricos, metodológicos y prácticos en el campo de la Psicología Educativa. Consideramos que este libro refleja algunas de las tensiones y desafíos de los procesos educativos y la necesidad de consolidar políticas de inclusión que promuevan el reconocimiento de la diversidad, especialmente a través del fortalecimiento de la formación docente y de las posturas académico-administrativas de las instituciones educativas para resignificar en el quehacer educativo, el sentido de “inclusión”. De este modo, se espera promover prácticas y escenarios educativos centrados que reconozcan la riqueza de dicha diversidad.

ISBN: 978-628-7538-98-6



9 786287 538986