IMAGINARIOS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS:

Estudio de Caso en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital

SANDRA BASTIDAS SANTACRUZ

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA

ÉNFASIS HISTORIA, IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES SOCIALES

BOGOTÁ D.C.

2020

IMAGINARIOS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS:
Estudio de Caso en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital

SANDRA BASTIDAS SANTACRUZ

DIRECTORA:

Dra. CECILIA RINCÓN V.

Tesis presentada para optar por el título de Magister en Infancia y Cultura

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA

ÉNFASIS HISTORIA, IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES SOCIALES

BOGOTÁ D.C.

2020

Tabla de contenido

RESUMEN 3

INTRODUCCIÓN 4

CAPÍTULO 1. Problematización 6

1.1 Formulación del Problema 6

1.2 Objetivo General 12

Objetivos Específicos 12

1.2 Justificación 13

CAPÍTULO 2. Estado Del Conocimiento 16

2.1 Formación de maestros para la inclusión 16

2.2 Aproximaciones al imaginario de inclusión 19

2.3 Imaginarios de Maestros 24

CAPÍTULO 3. Marco Teórico 31

3.1 Educación Inclusiva 31

3.2 La Cultura y la Cultura Inclusiva 44

3.3 Imaginarios Sociales 51

El imaginario instituido. 58

CAPÍTULO 4. Metodología 60

4.1 Enfoque Cualitativo 60

4.2 Método: Estudio de Caso 63

4.3 Población y Muestra 66

4.4 Técnicas e Instrumentos 68

4.5 Diseño Metodológico 72

CAPÍTULO 5. Organización Y Análisis De La Información 73

5.1 Documento Iconográfico **74**

5.2 Entrevista **83**

CAPÍTULO 6. Interpretación Y Hallazgos 97

El Niño con "Necesidades Educativas Especiales": 98

¿Sujeto de derechos, diverso o cognitivo? 98

El Dilema de la Diversidad en el Aula: Entre lo Instituido y lo Instituyente 104

La Emergencia del Maestro del siglo XXI: De lo Institucionalizado a lo Instituyente 107

Conclusiones 110

Referencias 115

IMAGINARIOS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS:

Estudio de Caso en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital

RESUMEN

Uno de los retos más importantes en la educación inclusiva es la formación de maestros, por lo cual es fundamental conocer y comprender cómo se asume la inclusión por parte de los estudiantes de las facultades de educación. La identificación e interpretación de los imaginarios sociales, permite avanzar en la comprensión sobre cómo se tejen los significados de inclusión en la formación académica, lo que a su vez determina su relación con la infancia.

Por medio de un estudio de caso cualitativo con técnicas etnográficas, en el que participaron estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas y Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital; se develó la emergencia de significaciones imaginarias instituyentes, la disyuntiva con los imaginarios instituidos, la forma como se representa el niño en la educación inclusiva y la emergencia de un maestro que empieza a distanciarse de la educación tradicional.

Palabras clave: Educación inclusiva, imaginarios sociales, inclusión, educación, infancia, maestros.

ABSTRACT

One of the biggest challenges in inclusive education is the teacher training. For this reason is essential to know and understand how the inclusive education is adopted by the faculty of education students. The analysis and interpretation of social conceptions make farther headway on understanding how the inclusive concept is developed in the educational background and this relation with the childhood.

Though a qualitative case study using ethcnographic techniques with students of Matemathics and Children's Pedagogy Bachelor degree; is unveiled the emerge of the social instituting imaginaries, the dilemma with the social instituted imaginaries, the way how children are represented on inclusive education and the emerge of a teacher who starts to move away from traditional education.

Key Words: Inclusive Education, Social imaginary, education, childhood, inclusion, teachers.

INTRODUCCIÓN

Imaginarios de Inclusión y Formación de Maestros: Un estudio de Caso en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, es una investigación que corresponde a la línea de investigación Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital. El propósito de esta investigación es contribuir en la formación de futuros maestros para la educación inclusiva a través de la comprensión de sus imaginarios.

Los imaginarios sociales son la oportunidad para comprender y proyectar la formación del maestro, quien hoy asume los retos de la infancia moderna y de un proceso de inclusión que se propone garantizar la igualdad de oportunidades en educación para todos. En ese sentido, la inclusión se considera como un fenómeno social, histórico y que es transversal en la formación del maestro.

La inclusión se teje a lo largo del ciclo vital y se resignifica en el maestro a su paso por la universidad; un escenario propicio para resignificar creencias, pensamientos e ideas sobre la infancia, la escuela y el rol del maestro. De esta manera se comprenden acciones pedagógicas, decisiones y se proyecta la formación de los maestros al interior de las facultades de educación, pues es necesario conocer el impacto de la formación en sus vidas y en su escenario profesional para evaluar y autoevaluar los procesos formativos.

El estudio de los imaginarios de inclusión se realizó mediante un estudio de caso cualitativo, con un grupo focal de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y

la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, quienes están próximos a graduarse.

El primer capítulo corresponde a la formulación del problema; en el segundo capítulo se desarrolla el estado del conocimiento, en el cual se realiza un recorrido por las investigaciones sobre la formación de maestros para la inclusión, estudios sobre representaciones de inclusión y otras investigaciones sobre imaginarios de maestros.

En el capítulo tres, se desarrolla el marco teórico, en el cual se contempla el marco legal de la educación inclusiva, la cultura y los imaginarios sociales que propone el filósofo Cornelius Castoriadis.

El capítulo cuatro, detalla la metodología cualitativa y del estudio de caso, con las técnicas de investigación utilizadas para esta investigación. También la población, muestra y diseño metodológico.

Los resultados de esta investigación, se presentan en el capítulo cinco, en el cual se realiza el tratamiento y el análisis de la información obtenida; luego se realiza su interpretación en el capítulo seis, donde la información es analizada desde tres hallazgos centrales: El niño “con necesidades educativas especiales”, la diversidad en el aula y el maestro.

Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio y las referencias citadas en esta investigación.

CAPÍTULO 1. Problematización

1.1 Formulación del Problema

En tiempos de la era digital, el carácter homogéneo y masivo de la educación es la piedra angular en las propuestas de innovación del siglo XXI. El reconocimiento de los ritmos individuales de aprendizaje y por consiguiente, la necesidad de ajustar metodologías, contenidos y formas de evaluación, no resulta un reto menor para docentes activos y en formación que ya han navegado por la educación tradicional. Transformar la práctica pedagógica implica un viaje que trascienda manuales, guías y cartillas hasta llegar a la profundidad de los imaginarios de inclusión.

La formación de maestros con capacidades de ofrecer y proponer una educación inclusiva, conlleva a la indagación, revisión y estudio de la educación y de los imaginarios que tiene este maestro sobre la inclusión; al descubrir aquellas significaciones sobre equidad, participación, igualdad de oportunidades y otros valores que sostienen la educación inclusiva, las puertas de la transformación educativa permiten acceder a un proceso de formación que de manera continua y consistente refleje prácticas pedagógicas, no solo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional sino, también considerando nuevos enfoques y propuestas para la educación inclusiva, en la que se reconozca al estudiante como sujeto completo y con potencialidades.

En Colombia las políticas públicas sobre Educación Inclusiva han dado pasos significativos para garantizar la atención educativa en igualdad de oportunidades para todos. En el año 2006 se reglamentó la política pública de discapacidad y en

consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Guía para el Mejoramiento Institucional N°34 (2008) planteó la necesidad de incorporar acciones institucionales que han permitido garantizar atención educativa en términos de equidad a todos los estudiantes.

En este sentido, reconociendo la autonomía de las instituciones educativas para formular su proyecto educativo institucional y planes de estudio, la guía Nª34 del MEN (2008) propone una ruta para para el mejoramiento institucional que consiste en tres etapas denominadas autoevaluación, elaboración del plan de mejoramiento y seguimiento. Cada una de estas etapas se compone de pasos específicos que permiten, en principio, incorporar en el discurso institucional el enfoque diferencial y luego, elaborar un plan de acción que garantice el derecho a la educación para todos. De acuerdo con la ruta de mejoramiento, que se activa después de la aplicación del índice de inclusión, cada una de las cinco áreas de gestión, incluyen en sus procesos, metas, objetivos y actividades orientadas al propósito de la educación inclusiva.

De esta forma, Colombia ha iniciado una transformación educativa, empezando por garantizar la cobertura para niños y niñas en situación de discapacidad, desplazamiento y pertenecientes a grupos afrodescendientes y otras minorías que han sido invisibilizados por una sociedad excluyente y discriminatoria. Con el propósito de garantizar el derecho a la igualdad, las asociaciones y grupos representativos de estas poblaciones trazaron en las políticas de infancia lo que hoy se denomina la atención con enfoque diferencial.

La educación inclusiva significa un cambio de perspectiva, que invita a superar creencias y a transformar prácticas pedagógicas ancladas en el pasado, lo que permite reconocer que las barreras para el aprendizaje están en el entorno (no en el niño) y además, aporta en la construcción de significaciones de aula de clase como un escenario en el cual todos los niños son respetados y valorados en su diferencia natural como seres humanos.

Los maestros están viviendo un cambio de paradigma que les está permitiendo observar con detenimiento su aula de clase y hacer parte de procesos de formación formulados por las entidades territoriales para apropiarse del marco legal e incorporar en los Planes de Mejoramiento Institucional metas en las áreas de gestión académica y directiva que les permitan avanzar en la implementación de adaptaciones curriculares y didácticas flexibles como lo hace específico el decreto 1421 de 2017 (MEN) para la población con discapacidad. Esto permite advertir un proceso natural de transición, en el cual poco a poco se resignifican prácticas pedagógicas y por lo tanto, se genera una nueva construcción del imaginario social del maestro con respecto a su labor y a su rol.

La propuesta conceptual de la educación inclusiva invita a pensar en principios y fundamentos que llevan al docente más allá de la aceptación de un niño distinto en el aula, conduce a una mirada introspectiva de su propia historia. La educación inclusiva trasciende la formación técnica de los maestros e incorpora nuevos elementos como lo mencionan Hernández & Manjarrés (2015) en el siguiente apartado:

"La educación inclusiva no es únicamente cuestión de actividades especializadas, de recursos invaluables, de programas y de proyectos sostenibles, todos estos deben estar cimentados en un ambiente y una cultura sensible al reconocimiento de las habilidades y de las potencialidades de todos".

El éxito del quehacer pedagógico en educación inclusiva inicia con la intención misma del maestro. Calvo (2015) resalta que en la formación de docentes es crucial lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer sobre los logros de sus alumnos y resalta que esto es lo que más incide en el proceso de aprendizaje de los niños. Manjarrés y Hernández (2015) confirman y amplían este panorama, al considerar que la educación inclusiva es cuestión de actitud, de cambio de mentalidad, de imaginarios, de toma de conciencia, de formación de valores, de reconocimiento del otro como un interlocutor válido independientemente de sus características, de reconocer que en la diversidad de formas de ser, de entender y percibir el mundo, de estilos de aprendizaje, de formas de expresión, se encuentra una riqueza que permite ampliar las posibilidades de acción frente a la educación.

Este conjunto de concepciones, actitudes, expectativas y valores, entre otros son los que sostienen la educación inclusiva y el horizonte de los procesos de formación, que enmarcan en lo que se denomina la cultura inclusiva. Dichos elementos hacen parte de aquella urdimbre que describe Clifford Geertz (1973) para referirse a aquella trama de significados que conduce las acciones y transformaciones de los seres humanos.

Las Universidades del país iniciaron la implementación de la educación inclusiva mediante la Política de Educación Superior Inclusiva (2013). A su vez, se establece la formación en educación inclusiva al interior de todos los planes de estudios de las Facultades de Educación del país.

En este sentido, la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, cuenta con el Proyecto Académico Transversal de Formación de Profesores para Poblaciones con Necesidades Educativas Especiales –NEES-, que tiene como misión: "Articular aspectos concernientes a la formación de maestros en las disciplinas particulares para la atención de poblaciones diversas que ingresan a las aulas regulares. Así, desde la investigación, docencia y extensión universitaria fortalecer la inclusión educativa y social" (Universidad Distrital, 2019) .

La creación del proyecto -NEES- surgió en el año 2005, como iniciativa de las licenciaturas en lengua castellana y matemáticas, que propusieron las primeras electivas orientadas a la población con discapacidad sensorial. En el año 2007 se consolidó una línea de investigación que dio paso a la formación transversal en necesidades educativas especiales de todos los estudiantes de la facultad para el año 2009. En el año 2010 se obtuvo a través de la Resolución (No. 009 de junio 23 de 2010) el Reconocimiento de Funcionalidad Académica del Proyecto y la adscripción a la Facultad de Ciencias y Educación.

Actualmente, el proyecto cuenta con un seminario transversal llamado "*Formación de profesores para poblaciones con necesidades educativas especiales*" dirigido a todos los estudiantes que cursan las licenciaturas en la facultad de Ciencias y Educación, y cinco electivas. Después de diez años de trayectoria del proyecto, miles de estudiantes han iniciado un proceso formativo con la educación inclusiva, el cual tiene una importante incidencia en la construcción del imaginario de niño, de inclusión y de maestro de los estudiantes de licenciatura de la Facultad de Educación.

La formación Universitaria resulta ser el mejor escenario para resignificar los retos que hoy tiene el proceso de inclusión y poco a poco disminuir las barreras que hoy limitan la calidad en la educación de todos los niños y niñas. Como asesora pedagógica de maestros, de entidades territoriales y de instituciones educativas, es necesario indagar cuál es el estado actual de los procesos de formación en educación inclusiva al interior de la Universidad Distrital, lo que permite proponer oportunidades para aportar a los procesos de formación de los maestros. En consecuencia, la pregunta orientadora de este proyecto de investigación es:

¿Cuáles son las significaciones imaginarias sobre inclusión que construyen y proponen los estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas y de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital?

1.2 Objetivo General

Identificar las significaciones imaginarias sobre inclusión que tienen un grupo de estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas y de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital.

Objetivos Específicos

- Identificar sentimientos y creencias sobre inclusión en los estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas y de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital.
- Categorizar las significaciones imaginarias identificadas en los estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas y de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital.
- Interpretar las significaciones imaginarias de inclusión halladas en los estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas y de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital.

1.2 Justificación

Medir el impacto de la educación inclusiva, mediante las políticas públicas, estadísticas de cobertura o las calificaciones, no serán suficientes para implementar acciones de mejora en la formación de maestros. Es a través del lenguaje, como voz del imaginario, que los futuros maestros darán cuenta de cómo piensan, sienten y creen en la inclusión. De cómo la asumen como parte de su formación como maestros y cómo se hará acción pedagógica.

La formación de maestros en las competencias humanas y en el aprender a ser, es parte del nuevo paradigma de la educación para todos, en este sentido, se considera que la educación de buenas personas, es más importante que la acumulación de contenidos. Leyva y Jiménez (2012) afirman que:

> *"Un profesorado pobremente formado no estará en condiciones de asumir la responsabilidad que supone tomar decisiones sobre la acción educativa inclusiva y tampoco podrá valorar a posteriori la conveniencia de dichas decisiones para mejorarlas. Pero, al mismo tiempo, el profesorado no se verá en la necesidad de formarse si no siente que la responsabilidad de la acción educativa es suya. Por tanto, formación y autonomía van de la mano".*

Así las cosas, la formación del docente y la toma de consciencia tienen protagonismo para la educación inclusiva; y fácilmente se enmarcan en las categorías de

cultura y de imaginario, porque este tipo de formación no se relaciona con una habilidad aprendida, con una técnica o una fórmula que requiera memorizarse o cuantificarse; más bien evoca representaciones, creencias, ideas, deseos, imágenes y sentimientos que emergen cuando la experiencia de vida se conjuga con los elementos académicos de un programa de formación.

El estudio del imaginario, es un universo de posibilidades de cambio y de transformación; en esta propuesta investigativa, se pretende aprovechar la identificación e interpretación de los imaginarios, como insumo para la formación de maestros inclusivos en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, incorporando la premisa de la educación para todos y posibilitando una mejor relación enseñanza- aprendizaje.

Para esta investigación ha sido fundamental identificar en el discurso de los estudiantes las tensiones, discontinuidades y relaciones establecidas alrededor del concepto de inclusión, que, articulados con los significados de infancia y las prácticas pedagógicas, contribuyen a que los docentes en ejercicio y los futuros docentes construyan una mirada diversa hacia la niñez.

La investigación sobre los propios procesos formativos de los docentes dibuja los alcances de una institución educativa que incorpora la investigación como una herramienta que permea en el componente institucional, siendo una carta de navegación para la formación de maestros de este contexto histórico y social.

Es necesario, indagar sobre cómo se están llevando a cabo los procesos de formación en los estudiantes, a fin de disminuir las brechas que actualmente se evidencian entre la educación inclusiva, el maestro y la infancia, que se deben al inevitable rastro de la educación tradicional que no ha borrado su huella desde el siglo SXVII.

> "*El factor más crítico para el desarrollo de la educación inclusiva es el profesorado. Todavía son muchos los docentes de educación secundaria que no se encuentran suficientemente cualificados para afrontar la profunda transformación que requiere el sistema educativo bajo el reto que supone dicho modelo. Los esfuerzos por mejorar las competencias docentes de los profesionales vinculados con ella, tienen que estar presididos por una comprensión de los factores que facilitan el desarrollo de buenas prácticas educativas*" p.85. (Fernández J. , 2013)

Es necesario, que las investigaciones estén orientadas hacia el propósito de que se garantice el derecho a la educación de todos los niños y niñas, se reduzcan las tensiones, la deserción de estudiantes que no se sienten comprendidos y la desmotivación del maestro que actualmente no comprende como asumir el reto de la educación inclusiva a través de un ejercicio interpretativo, que trascienda las políticas y las obligaciones del maestro, para que surjan de manera espontánea a través de la constante reflexión pedagógica. Los niños también recibirán atención en un entorno que se derive de un maestro formado para la diversidad, lo que sin duda dejará huella en la historia educativa de las instituciones educativas y de las aulas de clase.

CAPÍTULO 2. Estado Del Conocimiento

En este capítulo, se presentan antecedentes e investigaciones que permitieron construir el estado del arte, con el fin de comprender el problema de la educación inclusiva y cómo ha sido objeto de investigación a nivel nacional e internacional. El estado del arte se realizó a partir de las categorías de estudio: Formación de maestros para la inclusión, que relaciona experiencias de escuelas inclusivas que incorporan la formación de maestros como eje central; la segunda categoría relaciona estudios sobre los imaginarios de maestros y finalmente, estudios sobre el imaginario de inclusión en estudiantes de facultades de educación. También se incluyeron estudios del imaginario en docentes.

2.1 Formación de maestros para la inclusión

Las investigaciones sobre educación inclusiva presentan dos elementos claves que permiten situar el punto de partida para el estado del conocimiento. En primer lugar, se presenta al docente como protagonista y por otro, la cultura como vehículo en la consolidación de la educación inclusiva. La relación entre la cultura inclusiva y la formación del maestro, da cuenta de la necesidad de profundizar en aquel tejido de significados, percepciones y valores y validan la cultura como eje de formación de un maestro inclusivo.

La cultura inclusiva, entendida como el conjunto de valores que sostiene la educación inclusiva, logra develarse como activador de transformación educativa mediante experiencias de formación. Este planteamiento ha sido confirmado por Escobedo, Sales y Ferrández (2012) quienes demostraron cómo a través de estrategias basadas en los valores compartidos, la comunicación, el liderazgo y la colaboración son elementos que inciden en un cambio hacia la inclusión. Lo anterior permitió encontrar acciones concretas dirigidas a los docentes, como por ejemplo, creer en su potencial, dar valor a sus argumentos y promover la colaboración y la participación, mediante tiempos para la reflexión y la innovación.

Otra investigación titulada "Aprender a colaborar: Un camino para promover la inclusión desde la docencia" realizada con docentes de una institución de educación superior para promover la mejora de su práctica y sensibilizar hacia la inclusión a través del aprendizaje colaborativo (Jazzo-Vasquez, Mendoza-Saucedo, & Mendez-Pineda, 2013) dio como resultado cambios en las prácticas, la implementación de estrategias didácticas inclusivas y relaciones de respeto con los alumnos como resultado de la colaboración y reflexión entre docentes. En esta intervención se reconoció la colaboración entre docentes como aspecto central en el desarrollo de la educación inclusiva y el aprendizaje colaborativo como metodología para promover la inclusión que desde esta perspectiva, fue considerada como un proceso infinito que requiere trabajo constante.

Otro trabajo realizado por Fernández, Veliz & Ruiz (2016) se propuso elaborar un modelo para fomentar la cultura pedagógica inclusiva en el personal docente universitario. La propuesta consistió en incorporar tres ejes de formación denominados incentivo pedagógico inclusivo, aptitud comunicativa inclusiva y congruencia empática

inclusiva. Como resultado de los talleres realizados en estos ejes de formación, la investigación demostró que este tipo de formación lograba incidir en asertividad, la empatía, la comprensión y el respeto mutuo.

En respuesta a la necesidad de formar maestros para la inclusión, las investigaciones proponen enfoques cualitativos descriptivos e intervenciones centradas en las relaciones humanas, encaminadas a modificar las perspectivas en relación a la enseñanza, que suponen una mirada desde los valores. Esto representa una pretensión por instalar nuevos significados en los maestros, al identificar la relación existente entre los procesos de inclusión con las creencias (Mateus, Vallejo, Obando, & Fonseca, 2017) y las experiencias previas (Booth et al., 2002) (Urton, Wilbert y Hennemann 2014). Así mismo, esas creencias y valores son provocados por un proceso de resignificación al interior de la cotidianidad de la escuela que se transmite permanentemente (Loaiza, 2011).

Estas investigaciones sobre formación de maestros en educación inclusiva, resaltan la importancia de trascender los contenidos técnicos y centran su atención en la cultura inclusiva. Sin embargo, es probable que los resultados sean más contundentes, si aquellas significaciones fueran el punto de partida para las intervenciones propuestas y se consideren como base para el diseño metodológico de un proceso de formación. En el apartado siguiente, se verán investigaciones que se aproximan a los imaginarios que tienen los maestros, con respecto a la educación inclusiva y las propuestas de formación que de allí se derivan.

2.2 Aproximaciones al imaginario de inclusión

Los estudios que se citan a continuación, se preguntan sobre las percepciones, creencias, concepciones y valores, como construcciones que se dan a través de un contexto específico y vivencias previas. También se evidencia su característica social y colectiva, lo que resulta pertinente indagar a razón de su aproximación hacia la noción de imaginario. Las siguientes investigaciones se han realizado desde los enfoques cualitativo y cuantitativo, haciendo uso de instrumentos como las encuestas, entrevistas a profundidad y grupos de discusión.

La investigación titulada "La Educación Inclusiva en la Universidad del Siglo XXI: Un Proceso Permanente De Cambio" (Leiva & Jiménez, 2012) ofrece algunas evidencias empíricas cualitativas sobre el pensamiento de los estudiantes de Educación Especial que cursan la asignatura "Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas". La investigación parte de la necesidad de un perfil reflexivo por parte del docente tras la evidencia de modelos de tipo técnico que continúan vigentes y representan (según los autores) una amenaza para la educación inclusiva. Desde ahí se plantea la necesidad de un docente que analice su práctica dentro y fuera de la escuela, cuyas propuestas de innovación y mejora se derivan de un proceso contundente de formación del profesorado.

Los autores reconocen que la formación reflexiva y crítica parte de conocer las ideas, pensamientos y concepciones que tienen los alumnos en el contexto universitario. Por ello, plantean que las ideas y concepciones están determinadas por varios factores como: biografía escolar, rasgos de personalidad, experiencia formativa universitaria, contraste entre la teoría de la universidad y la visión práctica del período de formación de

prácticas externas en centros educativos, ambiente sociocultural, condicionantes económicos, etc.

Como resultado del estudio, los investigadores encontraron que es recurrente la concepción de educación especial como educación para todos y todas. Además, destacan que la educación especial no sólo ha de centrarse en aspectos puramente cognitivos, sino incluye el desarrollo de habilidades sociales o motoras, etc. El estudio también presenta un análisis de lo que se denomina “integración” y “especial”; explicando que los estudiantes aún usan el término “integración”, aunque estén describiendo “inclusión”. Sobre el concepto de especial se entiende como “un reconocimiento de la diversidad y no como una situación negativa o perturbadora”.

En este estudio hay evidencias de cómo avanzar en la propuesta de formación en cultura inclusiva de los estudiantes universitarios y la necesidad de revisar la propia mentalidad pedagógica sobre formación inclusiva de los estudiantes, a partir de un paradigma reflexivo que permita la crítica, el análisis y la autonomía. También sugiere la importancia en la formación de maestros, advirtiendo la necesidad de hacer cambios metodológicos, curriculares y de innovación que incorporen competencias de aprendizaje basadas en la reflexión, la toma de consciencia, la aplicación de estrategias inclusivas como el aprendizaje cooperativo, la flexibilización y la aplicación de metodologías de investigación acción. Del mismo modo, propone el trabajo interdisciplinario, las comunidades de aprendizaje, las redes de apoyo y la formación en espacios que propicien la convivencia a través de elementos como la cooperación y la confianza que orientan la perspectiva inclusiva.

Indagar sobre las percepciones que tienen los propios profesores acerca de las competencias docentes que propician el desarrollo de prácticas inclusivas, fue el propósito de la investigación realizada por Fernández (Competencias docentes y educación inclusiva, 2013). A través del estudio de caso, cuyas técnicas fueron el análisis de información documental, la entrevista a profundidad y el grupo de discusión; el estudio concluye con una matriz que permite ver las competencias del docente, resaltando las competencias éticas, la necesidad de cambiar de actitud y mentalidad y las metodologías activas como estrategia pedagógica de formación de maestros.

Leiva y Gómez (2015), mediante su investigación titulada "La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria", se propusieron estudiar el pensamiento de estudiantes que van a trabajar para una escuela diversa. El enfoque metodológico fue interpretativo, explorando una dimensión cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas y una dimensión cuantitativa mediante un cuestionario de elaboración propia y validado por expertos. El estudio concluye que todos los estudiantes se muestran entusiasmados con la inclusión, pero no saben muy bien cómo podrían llevarla a cabo. Esta conclusión se sustenta en dos hallazgos, el primero de ellos, sustenta que existe disposición y actitud hacia la discapacidad, pero escaso uso de herramientas eficaces y acordes a las necesidades de los estudiantes, lo que explica una posición activista, laxa y que no permite que se realicen cambios en la cultura universitaria. El segundo hallazgo indica que los estudiantes se centran excesivamente en las dificultades y esperan respuestas técnicas para cada caso, lo cual, implica que no van más allá de los asuntos técnicos e ignoran que la educación inclusiva implica transformación del contexto escolar y cambio social.

Otro estudio sobre las percepciones de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar, concluye que el ideal de inclusión como derecho se representa en el discurso, pero no con claridad en las prácticas pedagógicas. Así mismo, reconoce que estas barreras se hacen evidentes en los docentes y en estudiantes, lo cual se interpreta por los autores como aquella ruptura entre la cultura y la práctica que implica la necesidad de prestar especial atención a barreras actitudinales. (Mateus, Vallejo, Obando, & Fonseca, 2017).

Se ubicaron dos investigaciones realizadas en Colombia con la intención de identificar el imaginario de inclusión en docentes. Las técnicas de investigación son similares a las expuestas en estudios del apartado anterior, los resultados se presentan por categorías y el análisis expone la información obtenida limitando el diálogo de los resultados con una perspectiva teórica. El imaginario se limita a su definición y se desvanece en el transcurso de los resultados y el análisis de la información.

La investigación titulada “Imaginarios Sobre Educación Inclusiva De Docentes”, realizada por Mosquera (2011) propone un estudio descriptivo y etnográfico, cuya información fue recolectada a través del diario de campo, la entrevista semiestructurada y cuestionario; haciendo uso de estos instrumentos en un grupo focal y observaciones no participantes. Como resultado, se obtuvieron dos categorías relacionadas que se enmarcaron como imaginario social e imaginario de práctica pedagógica para una

muestra conformada por seis docentes de diferentes grados de primaria, dos coordinadores y dos rectores pertenecientes a dos instituciones educativas.

El análisis parte de la exposición de los resultados a las respuestas dadas por los maestros, concluyendo la necesidad de reflexionar sobre la práctica pedagógica. En relación al marco teórico, la investigación presenta la definición de imaginario propuesta por varios autores, incluye apuntes de Moscovici, lo que demuestra que el análisis de los resultados surge de la presentación de las respuestas de los participantes y no parte desde el análisis histórico social. Se reconoce la importancia del discurso de los maestros y del imaginario, sin embargo, el análisis no expone el diálogo entre estos dos elementos.

Como cierre de este apartado, se presenta la investigación de Sánchez, Nuñez, Soto, & Perdomo (Inclusión escolar de primera infancia con necesidades educativas especiales: imaginarios de los docentes, 2012) la cual tuvo como objetivo indagar acerca de los imaginarios y referentes que poseen los docentes acerca de la atención educativa integral de la primera infancia con necesidades educativas especiales y plantea como instrumento de aplicación una encuesta; de acuerdo con los resultados obtenidos que se comparan con la legislación existente, se explica que en la educación de primera infancia convergen factores como el sociocultural y político, que podría aportar en la formulación de estrategias y acciones de cooperación interinstitucional cimentadas en la ética, la moral, la responsabilidad y el principio de equidad y calidad para todos.

2.3 Imaginarios de Maestros

A continuación, se presentan los estudios sobre el imaginario realizados con maestros, que no indagan sobre inclusión, pero si se relacionan con procesos de formación de maestros para la infancia. Estas investigaciones presentan aportes teóricos y metodológicos contundentes y tratados a mayor profundidad que en la categoría anterior, lo que representa un importante antecedente para lo que será el desarrollo de esta investigación. Los resultados son un referente pertinente de análisis en relación a la construcción del imaginario en la formación de maestros.

La investigación titulada “Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios” (Murcia, Pintos, & Ospina, 2009) tuvo como objetivo comprender los imaginarios sociales que construyen profesores y estudiantes de una universidad. El diseño metodológico obedeció a tres momentos denominados preconfiguración, configuración, procesamiento y reconfiguración, en el cual se realizó la construcción de sentido.

Los resultados indican que la población estudiada genera nuevas significaciones imaginarias sociales desde los imaginarios instituidos, lo cual está relacionado con la fuerte influencia de las culturas prefigurativas en la vida universitaria y con la tradición organizacional de la universidad, que la considera como organización económico-funcional y no como institución social.

La investigación titulada “Imaginarios sociales de educabilidad en el programa de artes escénicas: entre lo hegemónico y lo radical/creación” (Murcia & Jaramillo, 2014)

evidencia la dinámica de los imaginarios sociales que estudiantes universitarios configuran durante su formación y en el campo de su práctica pedagógica; este estudio, se fundamentó en los planteamientos de Cornelius Castoriadis, sobre los imaginarios sociales.

Sobre la metodología, el estudio siguió un diseño desde el enfoque de la complementariedad, apoyado en el método de coordenadas sociales para su interpretación. Para ello, el diseño metodológico se distribuyó en tres pasos, el primero consistió en la búsqueda de categorías foco u observable, el segundo, la generación de un esquema de inteligibilidad y el tercero, la definición de coordenadas sociales.

Los hallazgos evidencian unos imaginarios de educabilidad, que se juegan entre las fuerzas hegemónicas de la escuela ancladas en intereses de control y dominio, preocupados profundamente por la utilización de herramientas didácticas que permitan y faciliten dichas pretensiones frente a unos incipientes procesos de creación. El arraigo de los imaginarios instituidos es tal que existen unas prácticas sancionadas que no se reflexionan en la vida de la formación del licenciado.

Sobre las coordenadas de poder y control, la investigación evidencia en los relatos a un imaginario reproductivo, en el cual el poder de la tradición se impone ante las débiles concepciones y dominio de herramientas didácticas que lleven al maestro de artes a ser un proponente, antes que un reproductor.

Las coordenadas muestran una tendencia hacia un imaginario de escuela como escenario de control y aprendizaje mecánico de los procesos del arte, lo cual está en

concordancia con la poca importancia que para sus reflexiones tiene el estudiante como sujeto de comunicación y como actor que sea reconocido y reconozca.

Según el estudio, pareciera no existir una base fuerte de formación ontológica, que dé razón profunda y convincente de la naturaleza real del arte escénico ni de la Educación; una razón que ayude a configurar un imaginario central de ser humano y de sociedad reflexiva, autónoma, intrusiva y sobre todo empoderada de sus realidades:

> "*Pareciera que la ontología, en la cual se forma el estudiante, es aquella encaminada a mantener las estructuras hegemónicas, las viejas estructuras de la heteronomía y el desconocimiento, el dominio-castigo; aquella ontología propia de las sociedades posfigurativas (Margaret Mead, 1977), en las cuales las culturas se repiten constantemente, mediante dispositivos que las sociedades adultas configuran para tales propósitos, dentro de estos lógicamente está la escuela*" p. 87.

La investigación visibiliza el reto para quienes abordan los procesos de formación y quienes asumen como su responsabilidad los procesos de práctica docente, quienes tienen la responsabilidad de reconfigurar estos imaginarios hacia profundos procesos de reflexión respecto de la naturaleza del Arte escénico (que es la formación de los estudiantes universitarios que participaron en el estudio), lo que llevaría a trascender los conceptos hegemónicos y dominantes del arte como un mero hacer; buscando quizá esas aperturas hacia otras dimensiones del ser humano/artístico.

El libro titulado "Imaginarios de Infancia y la Formación de Maestros" (Rincón, Triviño, De la Torre, Rosas, & Hernández, 2008), muestra los resultados de una investigación realizada con estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital

y estudiantes de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Esta investigación ofrece un detallado análisis que resulta de un proceso metodológico riguroso que parte del enfoque cualitativo interdisciplinario y de técnicas de recolección etnográficas y etnometodológicas como encuestas, relatos de vida, iconografías y narrativas.

El estudio reconoce el papel que tienen los imaginarios en las actitudes y la posibilidad de su modificación, lo que es fundamental en la definición de políticas de formación de maestros y revela el impacto de los currículos durante el proceso educativo. Al enfocarse en las relaciones discursivas y prácticas de los estudiantes, se encontró diversidad en las significaciones imaginarias en el transcurso del proceso de formación. Se obtuvieron tres grupos de significaciones y se adoptaron las categorías teóricas desde la propuesta de Castoriadis, identificando la relación entre imaginarios instituidos e instituyentes, lo que permitió evidenciar la correlación entre los imaginarios instituyentes de los estudiantes con las prácticas institucionalizadas que incorporan algunos docentes.

El primer grupo fue de significaciones imaginarias instituidas sobre el concepto de niño que mantiene tradiciones escolares, religiosas y sociales. El segundo grupo fue de significaciones imaginarias institucionales, “que sostiene una concepción cientificista de corte constructivista”. Y el tercer grupo, de significaciones radicales e institucionales “que ve al niño subjetiva y culturalmente de manera más compleja” p.164. Este tipo de hallazgo indica claramente cómo un proceso educativo incide en la modificación de los imaginarios de los estudiantes.

Sobre el impacto de los programas de formación, el estudio presenta la emergencia del imaginario a medida que se avanza en el proceso de formación. Al inicio del proceso

de formación se evidencia un imaginario instituido compuesto por imágenes tradicionales que luego se va modificando por ideas y sentimientos revalorados que se nutren de nuevas experiencias, practicas, conceptualizaciones, discursos que pueden llegar incluso al desacuerdo con los docentes que observan en el ejercicio pedagógico. Emergen diversas versiones de un imaginario instituyente que provienen del imaginario institucionalizado, que a su vez se confronta con las realidades escolares.

Frente a este panorama, el estudio señala lo siguiente:

> *"Se requiere que las instituciones formadoras de maestros vislumbren alternativas de gestión pedagógica innovadoras, capaces de promover la experiencia reflexionada y reconocer los imaginarios de infancia como vía a la transformación de las relaciones de los adultos con los niños y las niñas, y en consecuencia la transformación de la organización escolar y curricular" (Rincón, et al.,* p. 166).

Como conclusión final, el estudio indica que "Lo instituido, lo institucionalizado y lo instituyente no son cosas externas entre sí, sino que se remiten mutuamente, en tensiones y movimientos permanentes que requieren la investigación para su elucidación y su intervención por parte de los involucrados". (Rincón, et al, p.167).

En la misma línea investigativa, el artículo titulado "Los niños y las niñas entre lo instituido e instituyente: Desde la política pública a la práctica pedagógica" (Rincón Verdugo, 2016) expone los resultados de la investigación doctoral "Imaginarios sobre infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas". A partir de una interpretación

profunda de los relatos y los discursos, esta investigación cualitativa interpretativa, se propone develar el entramado simbólico y de sentido que determina el decir y el hacer de los maestros y maestras en relación con la infancia. Así mismo, se realiza un análisis de la política pública de infancia, evidenciando el reconocimiento del niño como sujeto participativo y aquella tensión entre el discurso instituyente de la política pública y las significaciones instituidas de los maestros.

El estudio identifica significaciones imaginarias instituidas relacionadas con los niños y niñas como aprendices; una fuerte relación del niño con el amor, la felicidad y la ternura; que se educa, protege y cuida. Dichos hallazgos tienen como fuente las representaciones de occidente.

En relación a las significaciones imaginarias instituyentes, Rincón (2016) explica cómo se devela un imaginario de protección y educación; así como la emergencia del niño contemporáneo, que se caracteriza por formas de interacción y de trato distintas con el adulto. Dentro de los hallazgos importantes de esta investigación está el reconocimiento de la diversidad por parte de los maestros, lo que permite que la infancia sea entendida más allá de la noción de etapa de la vida, lo que permite comprenderla de manera diferente, entendiendo que no todos los niños viven su infancia de la misma manera.

El estado del arte demuestra el interés investigativo por la formación de maestros en el marco de la educación inclusiva y también el estudio del imaginario durante los últimos diez años. Desde la cultura inclusiva, los estudios demuestran impacto en la construcción de la cultura inclusiva y la resignificación de creencias a partir de estrategias basadas en el fortalecimiento de las relaciones humanas.

De otra parte, se consideran las percepciones, pensamientos e ideas, como propósito de investigación, reconociendo que son punto de partida para construir reflexiones pedagógicas críticas entorno a la educación inclusiva. Este interés coincide con el de los estudios del imaginario, que con metodologías más profundas, ratifican la necesidad de investigar cómo se está pensando la infancia, y como a partir de un fundamento teórico como el de Cornelius Castoriadis, se ha propuesto como vía para determinar las relaciones entre el maestro y el niño, lo que sin duda, tiene una estrecha relación con la cultura inclusiva.

CAPÍTULO 3. Marco Teórico

Para el marco teórico de esta investigación se tuvieron en cuenta tres categorías. La primera sobre educación inclusiva, que incluye el marco legal; la segunda sobre la cultura y la cultura inclusiva y para finalizar el capítulo, los imaginarios sociales de Cornelius Castoriadis, que fundamentan esta investigación.

3.1 Educación Inclusiva

De acuerdo con las directrices internacionales sobre políticas de inclusión en la educación (UNESCO, 2009) el concepto de educación inclusiva empieza a construirse desde la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien (Tailandia) en 1990.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos -EPT-, plantea la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad, lo cual representó la necesidad de identificar obstáculos y soluciones para tal fin. Para la UNESCO, esto significó entender la educación inclusiva como “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT” (UNESCO, 2009).

Luego, en 1994, con la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, se concluyó que “Las prestaciones educativas especiales, no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y,

desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Requieren una reforma considerable de la escuela ordinaria". En la Conferencia se afirmó que "Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo".

Durante el Foro Mundial sobre la Educación celebrada en Dakar en el año 2000, se declaró que la Educación para Todos debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los más desamparados, los niños que trabajan, los habitantes de zonas rurales remotas y los nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños, los jóvenes y los adultos afectados por conflictos, el VIH y el SIDA, el hambre o la mala salud, la mujer y las personas con discapacidad o necesidades especiales de aprendizaje.

Para el año 2005, la concepción de educación inclusiva es ratificada por la UNESCO como "*Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo*" (UNESCO , 2005). Así mismo, se propone como objetivo de la inclusión brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales, lo que implica trasformar espacios de aprendizaje. En consecuencia, no se considera la diversidad como obstáculo, sino como oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005.)

La noción de proceso se revalida en el año 2009, al reconocer que entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas. Se identifica la relación calidad educativa y diversidad, dada la propuesta de la EPT, que señala que el aprendizaje debe basarse en la diversidad.

En el decreto 1421 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se entiende la Educación Inclusiva 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*" (MEN , 2017)

La UNESCO plantea tres razones para proponer la educación inclusiva. La primera, señala que la escuela inclusiva tiene que concebir maneras de enseñar que

respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todos los niños. En segundo lugar, las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria. La otra razón es que es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos a establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños.

Para garantizar el derecho de acceso a la educación, se han generado varios marcos normativos que respaldan la inclusión y que constituyen la base para la elaboración de políticas y planteamientos inclusivos, son los siguientes hasta 2007:

2007. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.

2006. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

2005. Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.

1999. Convención de la Organización Internacional del Trabajo sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación.

1990. Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares.

1989. Convención sobre los Derechos del Niño.

1989. Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.

1979. Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

1965. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.

1960. Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.

1948. Declaración Universal de Derechos Humanos.

El concepto de educación inclusiva pone en tela de juicio gran parte del modo de organizar y disponer la enseñanza de las escuelas tradicionales. Aunque las escuelas deben tener objetivos generales o comunes en cuanto a lo que es adecuado y deseable que los educandos logren en ellas, las demandas relacionadas con las distintas materias escolares se deben considerar en el contexto de las oportunidades y necesidades de cada educando.

La Infancia en la Educación Inclusiva

Para esta investigación, se considera la infancia como una categoría social y una forma de institución imaginaria (Rincón, 2016). La historia es testigo de la resignificación de niño y niña, lo cual ha tenido una importante incidencia en las distintas formas de atención, educación y cuidado que se conocen desde el siglo XVII. La perspectiva de educación para todos que propone el proceso de inclusión, es producto de esas significaciones indeterminadas, históricas y sociales de la infancia, que hoy consideran la

diversidad como oportunidad y no como un factor de exclusión, lo que inevitablemente provoca tensión en las prácticas pedagógicas de los maestros.

Históricamente, la atención educativa ha estado determinada por las significaciones imaginarias de la infancia. Aquellas significaciones han estado marcadas por una constante segregación del niño que al parecer, empieza a transformarse en la modernidad.

En el contexto social premoderno, se conocieron las primeras significaciones imaginarias de la infancia, en la cual los clérigos y mercaderes no distinguen edades de los alumnos, integrando sin criterios diferenciales a niños y adultos (Ariés, 1987). A partir del renacimiento, en los siglos XVI y XVII la infancia comienza a adquirir la significación psicológica y cultural que aún en la actualidad se le atribuye y se le asigna (Rincón C. , 2012). Estas significaciones corresponden a la infancia moderna, producto de transformaciones sociales y culturales que dan lugar al niño en la familia, definiendo a la infancia como un momento de la vida que provoca sentimientos de cuidado y protección, pues eran tratados como adultos en pequeño (Ariés, 1987). La imaginación infantil y sus diferentes formas de expresión eran eventos insignificantes, igual que la reflexión y la consciencia por considerarse uso exclusivo de los adultos (Helg, 1987; citado por Rincón, 2012).

En el siglo XVIII, se configura paulatinamente la escuela como un lugar para la infancia y la familia como un espacio fundamental para la crianza, en el cual la madre empezó a tener un papel protagónico en la vida del niño. Con el surgimiento de la

pediatría en Europa, se crearon los primeros centros pediátricos, lo que redujo la mortalidad infantil (Alzate, 2003).

Con la influencia de Rosseau, el niño deja de concebirse como un adulto pequeño y se reconfigura como ser sin razón, inocente, débil, ignorante, reforzando el estatuto de niño como minoría, estatus que sigue vigente en la actualidad en gran medida, y que ha supuesto, en contrapartida una dependencia cada vez mayor respecto al adulto. La irresponsabilidad y la debilidad infantiles aparecerán íntimamente ligadas a una desorbitante autoridad moral del maestro a la vez que fundan una disciplina interior, poco visible, sin precedentes (Alzate, 2003). Es así como surgen teorías y prácticas pedagógicas y psicológicas entre el siglo XIX y XX que buscan explicar el desarrollo del niño en términos de edades, etapas o periodos.

El siglo XIX consistió en formar y guiar al niño por el buen camino, enseñarle a adaptarse y socializarse. “El padre comienza por primera vez a interesarse en forma no meramente ocasional por el niño, por su educación y a veces incluso ayuda a la madre en los quehaceres que impone el cuidado de los hijos” (Alzate, 2003). La escuela moderna tenía como finalidad forjar nuevos valores, sin embargo, el peso de los métodos verticales y disciplinantes de los alumnos se mantuvieron igual que la rutina y la autoridad hasta que las nuevas pedagogías cuestionaron la pasividad a la que se sometía a los niños (Rodriguez, 2012).

El niño pasa de ser maleable, imperfecto, irreflexible, con pecados, a ser uno niño que puede tener dificultades derivadas de su ambiente, que juega y que puede fantasear e imaginar, lo cual se acepta como una forma de aprendizaje. (Muñoz & Pachón, 1996) De esta manera, la pedagogía parte de los supuestos de Rousseau que diferencian al niño del alumno: "amando, protegiendo, castigando, estudiando y educando al cuerpo infantil (Narodowski, 1994). Así mismo, diferenciando al niño del adulto dividiendo la población y constituyendo relaciones de poder, el vínculo profesor –alumno se constituyen porque uno de los polos es considerado como débil, dependiente y heterónomo (Alzate, 2003).

Con lo anterior, en el siglo XX se identifica un hito en la atención educativa, al considerarse al niño como objeto de la pedagogía. No obstante, esto no será suficiente para reconfigurar una significación imaginaria en la que históricamente el niño se considera incapaz o anormal, cuando su desempeño parece no emparejar con el de sus compañeros; o su religión, etnia o forma de vestir no se parece a la de los demás. Contrario a esto, con los estudios científicos sobre la enfermedad infantil, se impone el niño rotulado creando categorías que facilitan la inevitable discriminación en la escuela. El niño que no encaja necesitará de un lugar que no es la escuela y esto será un reforzador de la noción de mantener un aula estandarizada donde se espera que todos sean iguales. Frente a esto último, es necesario ir más allá de las formas de atención y revisar las formas de interacción de la infancia en la última década.

Para Naradowsky (2013), aquella conceptualización tradicional de niño heterónomo, obediente y dependiente de las decisiones adultas se ve en crisis. A pesar de que esta descripción se sostuvo en la Declaración de Ginebra o en la Declaración de los Derechos humanos, la literatura ha ido cuestionando este tipo de definición y es por eso

que el autor propone dos polos; por un lado, la infancia hiperrealizada y por otro, la desrealizada.

Los niños hiperrealizados no necesitan del adulto para guiarles, viven en la realización inmediata del deseo y hacen parte de una cultura de cambios vertiginosos, violentos y continuos (Mead, Citada por Naradowsky; 1980) donde el adulto ya no tiene autoridad ni experiencia, pues todo lo que necesitan está disponible en la red. Por su parte, la infancia desrealizada es la infancia de la calle, que es excluida de la escuela y se considera incorregible, por lo que no se hace un ejercicio para comprenderla, sino que se afronta a través de medidas judiciales. Esto no da lugar a realizarse, sino a desrealizarse, cosa que no es posible que sea reconocida por los adultos porque significaría su fracaso.

Frente a este panorama, Narodowsky expone que la infancia es la portadora de una cultura legítima que obliga a sus padres y maestros a adaptarse a ella. La escuela, por su parte, no está dispuesta a alejarse de “enseñar todo a todos” y “de igual manera al mismo tiempo” (Naradowski, 2013). En resumen, los niños se perciben cada vez “más adultos” por su capacidad de elección y su independencia tecnológica.

Así las cosas, la infancia se considera una categoría social y un fenómeno histórico como lo han citado los autores aquí mencionados y bien puede resumirse todo lo descrito en este apartado en palabras de Quiceno (2016): “La infancia es una experiencia sobre el pensamiento de los niños, este pensamiento desborda límites, sentidos, instancias, modelos, espacios y tiempos… la infancia es nacimiento y novedad, pero sobretodo, diferencia”.

Hoy esa diferencia no puede reducirse a aquellos niños que tienen desempeños distintos a los de su grupo, de hecho implica el reconocimiento de una infancia que no se transita de la misma manera, lo cual reta las formas de interacción pedagógica. Aquella diversidad a la que se refiere la educación inclusiva, alude a las infancias; al niño de la red y al niño que no tiene una relación vertical con el adulto, al niño que no soporta estar sentado más de 4 horas en una mesa y cuyos padres se ven confundidos en las pautas de crianza, también a ese niño que no logra adaptarse de ninguna manera a las condiciones de la escuela.

Es por eso, que en esta línea de investigación, no es posible sostener que el niño de la educación inclusiva, sea el niño con discapacidad, como se consideraba hace una década. Tampoco lo es el niño de las minorías étnicas o el niño de la diversidad sexual. La infancia, indeterminada, histórica y social, nos propone, que en el insistente propósito de la educación para TODOS, debe superarse esta perspectiva, para comprender ampliamente las infancias, o por lo menos es pertinente considerarlo, porque de otro modo, los rótulos y los diagnósticos, seguirán limitando la comprensión de los niños y las niñas, lo cual detiene, obstaculiza y reduce la perspectiva del maestro, alimentando representaciones excluyentes ancladas a la educación tradicional. De ahí que tenga que reflexionarse sobre la perspectiva a partir de la cual se está formando al maestro para la educación inclusiva.

Formación de Maestros para la Educación Inclusiva.

Como se vio en el apartado anterior, la formación de maestros para la inclusión, es motivo de investigación y objeto de estudio para fortalecer la educación inclusiva. La Unesco ha venido advirtiendo la necesidad de formar a los maestros para la educación inclusiva. El

reto no es menor, considerando la historia de la infancia. Han reconocido que uno de los ámbitos de actuación para promover la educación inclusiva es la formación del maestro, y por eso resaltan la necesidad de trabajar en tres aspectos importantes, el primero de ellos relacionado con la creación de incentivos laborales y condiciones de trabajo y los otros dos, sobre la formación de maestros. Para ello proponen reorientar los programas de formación y armonizarlos con los planteamientos de la educación inclusiva, con miras a lograr que la diversidad sea beneficiosa mediante el desarrollo de competencias necesarias para tal fin. El tercer aspecto, ratifica que la formación de todos los maestros acompañada de los demás miembros de la comunidad educativa, constituye la clave para la educación inclusiva (UNESCO, 2009).

La educación inclusiva constituye un desafío en la formulación de políticas públicas. De hecho, invita a revisar las formas de enseñanza-aprendizaje y reorientar los planes y programas centrados en el estudiante, pasando del aprendizaje memorístico al aprendizaje cooperativo. Las metodologías flexibles se consideran una opción que trasciende la formación teórica de los maestros. La falta de maestros preparados para la inclusión no tiene consecuencias positivas en el aprendizaje de los niños, porque no permite reconocer que todos llevan distintos ritmos de aprendizaje y por lo tanto se plantean metodologías uniformes que no permiten aprovechar las aptitudes y necesidades individuales de los niños (UNESCO, 2009).

La necesidad de contar con docentes calificados vuelve a ser tema en el marco de la estrategia de educación de la UNESCO 2014-2021, que contempla dentro de sus

objetivos estratégicos revisar estrategias de formación a maestros y contribuir a la mejora en la calidad de la enseñanza, así como se contempla la formación de maestros en los objetivos de desarrollo sostenible 2030. Se reconoce a la inclusión como principio rector, que influye en las prácticas y actitudes de los maestros.

La mejor calidad de la enseñanza, está determinada por la cualificación de maestros y para el caso de la educación inclusiva, implica trascender las didácticas innovadoras para ir hacia la formación en las bases fundamentales de la educación inclusiva: La cultura inclusiva.

En coherencia con lo propuesto por la UNESCO, la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, contempla en su misión "impulsa el diálogo de saberes y promueve una pedagogía capaz de animar la reflexión y la curiosidad de los estudiantes, fomentando un espíritu crítico en la búsqueda de verdades abiertas" (2020). Así mismo, la visión contempla currículos desarrollados con enfoque de investigación, innovación y producción de conocimiento. Esta visión y misión, se reflejan en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas (Hoy Licenciatura en Matemáticas) y en la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

La misión de la Licenciatura en Educación Básica con Enfasis en Matemáticas contempla: "Formación profesores de matemáticas autónomos, críticos, no segregadores e investigadores de los problemas de su práctica con otros. Esta comunidad constituida por formadores y estudiantes para profesor de matemáticas estudia, transforma e innova

las prácticas educativas construidas y validadas por la comunidad de educadores matemáticos, la sociedad y la cultura" (2020). Así mismo, la visión contempla: "…un modelo de formación de profesores de matemáticas fundamentado en la resolución de problemas, la reflexión e investigación sobre las prácticas y el ejercicio de valores democráticos".

La misión de la Licenciatura en Pedagogía Infantil contempla: "…Formar gestores de experiencias que respondan a las necesidades de los distintos contextos de actuación de la infancia, tanto en la esfera de la educación formal como en la no formal..." (2020). Así mismo, dentro de sus objetivos como programa, refiere: "Formar Licenciados en Pedagogía Infantil que asuman al niño y a la niña como sujetos de la cultura dotados de una serie de atributos que le otorgan una condición potencializadora" (2020). En el perfil del egresado como licenciado en Pedagogía Infantil, se incluye "Intelectuales con una sólida formación pedagógica con capacidad reflexiva y crítica para emprender procesos de innovación y cambio" (2020).

En este sentido, esta investigación coincide con Rincón (2005), que considera que la pedagogía está inmersa en una cultura, lo cual implica tener en cuenta el contexto histórico y social, con el fin de garantizar pertinencia en los programas. Al respecto es posible afirmar que la educación inclusiva ha superado (aunque no completamente) las barreras actitudinales, lo cual permite enfocar el proceso en superar las etiquetas de los niños y las niñas.

Otro de los elementos considerados por Rincón (2005), es considerar el reto que constituye apropiarse de nuevas propuestas pedagógicas y didácticas, la necesidad de

valorar las investigaciones educativas y de aplicar el conocimiento, no como información que solo deba ser transmitida a los estudiantes, sino como oportunidad de constante reflexión.

Los retos mencionados por Rincón (2005), no son ajenos a la educación inclusiva, pues como proceso, invitan justamente a dar apertura a nuevas oportunidades metodológicas para todos. Y este reto de la educación para todos, implica resignificar los grupos minoritarios a quienes hasta el momento se les ha atribuido como los relacionados "beneficiarios" de la educación inclusiva.

3.2 La Cultura y la Cultura Inclusiva

Para Clifford Geertz (1973) "*La cultura es esa urdimbre y el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie*". Desde esta perspectiva, se vale interpretar la realidad como una construcción social/histórica y eso permite que en ella las significaciones estén en constante movimiento. La cultura no es cuantificable, sino más bien observable, objeto de descripción y análisis, cuyas significaciones sostienen las concepciones y valores que propone la cultura inclusiva. Desde esta mirada de Geertz, se puede hacer un análisis de la cultura inclusiva desde aquella superficie que permite desentrañar significados.

La Cultura Inclusiva.

Booth y Aiscow (2002) mencionan que la cultura se refiere a "*el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes y los miembros del Consejo Escolar y las familias*" y proponen que, para que se desarrolle una cultura inclusiva, es necesario la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que toda persona sea tomada en cuenta y se promuevan valores inclusivos.

La cultura inclusiva se considera uno de los ejes que sostiene la educación inclusiva. Así se argumenta por varios autores quienes relacionan la cultura inclusiva con los valores. Este apartado inicia con los argumentos que sostienen que la Cultura es base para la consolidación de la educación inclusiva y la importancia de maestros y directivos en este proceso. La cultura escolar inclusiva se va resignificando y se transmite todos los días en la cotidianidad, entre todos los miembros de la comunidad escolar y que a través de ella se puede ir dando un cambio en el conjunto de creencias y valores (Booth, y Ainscow, 2002; Loaiza, 2011).

Según Gutiérrez & Cols (2018), para la implementación de las políticas y prácticas inclusivas es necesario tener en cuenta todos aquellos factores personales, sociales y culturales que pueden interceder en el proceso. Así mismo, señalan que hay procesos de cambio, de reinvención de significados y valores que vinculan directamente a la cultura con la inclusión. Dichos significados se interpretan y se incorporan en la comunidad educativa a través de la práctica.

Para tal fin, Ainscow y Miles (2008), afirman que para materializar la educación inclusiva no se requiere del diseño e implementación de nuevas técnicas, sino más bien

un cambio en la comprensión de las relaciones entre la escuela y el entorno social mediante el fortalecimiento de colaboraciones intra e interescolares que permitan crear vínculos más estrechos entre las escuelas y las comunidades.

Autores citados por Rodriguez & Cols (2018) y Booth y Ainscow (2011) mencionan que los comportamientos, valores sociales, concepciones, principios socialmente aceptados o reconocidos son un componente de la cultura inclusiva, que dan sentido a las políticas y prácticas cuyo reconocimiento y aceptación influyen en los procesos sociales que se establezcan, mejorando resultados y satisfacción de todos los implicados. Los valores como la igualdad, los derechos, la participación, la comunidad y la sostenibilidad que contribuyen de forma especial a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas (Booth y Ainscow, 2011, Booth, Simón, Sandoval, Echeita, y Muñoz, 2015) van a cobrar sentido cuando se reflejan en las políticas y prácticas educativas que se ponen en marcha el día a día.

La *igualdad* se sitúa en primer lugar porque sin ella no puede haber derechos. Preocuparse por la igualdad requiere un compromiso de los centros educativos para superar la disparidad y significa que cada persona debe ser vista como portadora de un valor propio y con unos derechos adquiridos para poder acceder a aquellos recursos que le faciliten la participación plena en la sociedad (Booth y Ainscow, 2011).

Los *derechos* ocupan un lugar clave, ya que valorarlos es una forma de afirmar que todas las personas deben tener la misma prerrogativa para que sus necesidades básicas, de aprendizaje y de participación en la sociedad sean satisfechas (Booth, 2008).

La *participación* que conlleva “estar con” y “colaborar con otros” lo cual supone un compromiso activo y una implicación total en la toma de decisiones (Booth, 2008, Booth et al, 2015). Durante los últimos 20 años las técnicas de colaboración se han convertido en una piedra angular de la práctica de la educación inclusiva, utilizadas para desarrollar y revisar los planes de educación individual, para la educación a través de la resolución de problemas y como medio de compromiso con los padres y por los diferentes profesionales que atienden al alumnado (Lancaster, 2014).

En relación a la *comunidad*, la importancia de la construcción de una comunidad se refleja en la vida diaria del centro educativo (Booth, 2008). Los colegios que establecen relaciones de apoyo, que pueden desarrollarse entre los diferentes escenarios en los que se mueven sus miembros, aportan un incentivo para el desarrollo de sentimientos de hermandad que van a ir más allá de la familia, del centro o de los contextos sociales.

No tiene sentido la inclusión en escenarios o comunidades sin preocuparse por la calidad y *sostenibilidad* del proceso (Booth, 2008). El éxito y la sostenibilidad implica una renegociación del significado, un replanteamiento que requiere tiempo, perseverancia, y en ocasiones implica malestar, pero que permite el desarrollo de una visión compartida y una definición común en la creación de su propio modelo de inclusión; supone un proceso de aprendizaje a través de la reflexión y la experiencia que facilita un cambio sostenible (McMaster, 2015).

Otros valores inclusivos, están relacionados con el tipo de educación que se quiere y se ven reflejados en las relaciones personales como son el respeto a la diversidad, la no violencia, confianza, compasión, honestidad y valor (Booth et al, 2015). Dichos valores están estrechamente relacionados con la cultura personal y la que el centro escolar pueda tener, por lo que se considera fundamental para lograr cualquier avance hacia la inclusión educativa.

Plancarte Cansino (2017) retoma a Echeita et al (2004) para proponer que en la educación inclusiva es viable tejer amplias y sólidas redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo a todos los niveles y entre todos los actores implicados. Esa red de soporte tiene que tejerse en múltiples niveles y debe estar muy bien entrelazada. Para ello menciona cuatro estrategias dentro de las cuales está la conformación de una auténtica comunidad de aprendizaje, abierta a la participación de todos; la cooperación interinstitucional en relación a recursos, conocimientos y asesorías y dos estrategias centradas en el maestro, en las cuales menciona que deben ser los primeros en utilizar las estrategias de colaboración y ayuda mutua, para que la comunidad sea sólida y receptiva a la innovación y al cambio; así como la necesidad de aprender sobre cooperación para fortalecer la red. Desde esta propuesta de cooperación, los valores inclusivos son transversales al proceso.

Impacto de la Cultura Inclusiva.

Entendiendo la cultura como base de la educación inclusiva y que sus componentes se manifiestan de acuerdo a las significaciones sociales de los miembros de una comunidad

de aprendizaje, el impacto en las instituciones educativas ya ha sido advertido por varios autores que reconocen la reformulación de la cultura a partir del contexto histórico y social. En un recorrido ofrecido por Gutiérrez y Cols. (2018), se evidencia el impacto y la necesidad de plantear una estrategia inclusiva en coherencia con la cultura al interior del colegio, para lograr resultados contundentes como escuela inclusiva.

Un indicador de impacto de la cultura inclusiva en las instituciones educativas es la cultura organizativa, que comprende la reducción de problemas, la eficiencia en la administración de los recursos, el incremento en la motivación de los profesionales y la promoción del trabajo en equipo. Todo esto, como resultado de la formulación de objetivos comunes que se derivan de significados, valores, rituales y ceremonias construidos colectivamente a partir de los cuales se aprende y se construyen nuevos significados. Dichos lazos de unión, desencadenarán en procesos de comunicación más eficientes, mayor cooperación, trabajo en equipo, más cooperación. Este tipo de relaciones, según los estudios citados por Gutierres y Cols, provocan que los maestros se sientan parte de la organización y pueden percibir que sus objetivos personales se conectan con los institucionales, lo que incide en su nivel de colaboración para la consecución de objetivos.

Otro indicador de cultura inclusiva tiene que ver con la facilidad y predisposición de los profesionales para formar equipos de trabajo, el fomento de la autonomía, el liderazgo y la confianza. Esta última, se considera uno de los rasgos fuertes de las culturas inclusivas, ya que aparece tanto en las conductas individuales como en las colectivas (Tschennan-Moran, 2004, Tschennan-Moran y Hoy, 2000). En las culturas donde hay

confianza aparece la colaboración, el aprendizaje (Muijs, Harris, Chapman, Stoll, y Russ, 2004) y el intercambio de prácticas, recursos y conocimientos entre los profesionales y el control mutuo. Y la colaboración y el intercambio de información y conocimiento es el mejor medio para promover e impulsar las prácticas inclusivas (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2016).

Prestar atención a la cultura articulada con la estrategia organizativa y educativa, permite evidenciar resultados en las relaciones de la comunidad, siendo el maestro, participante, movilizador y consciente de la cultura en la que está inmerso (Gutierrez y Cols, 2018).

Desde la perspectiva de cultura inclusiva descrita en el apartado anterior, que hace alusión a valores, significaciones y a su carácter histórico y social, es inevitable la relación directa de este concepto, con la noción de cultura y de imaginario que proponen Clifford Geertz y Cornelius Castoriadis. Dos conceptos que sostienen a la educación inclusiva desde la construcción de significados y que permiten comprender el proceso de resignificación de prácticas pedagógicas, orientar el tránsito hacia la escuela para todos y la oportunidad de alimentar las comunidades de aprendizaje desde una mirada que ahonda en la cultura inclusiva y que ofrece insumos con miras a garantizar la educación para todos mediante la formación de maestros.

3.3 Imaginarios Sociales

Cornelius Castoriadis, fue un importante filósofo del siglo XX cuyos planteamientos se centran en el imaginario. Para Castoriadis, el sujeto y la sociedad se constituyen y se instituyen imaginariamente. El imaginario se concibe como magma de significaciones y creación de sentido.

Castoriadis discute, entre otros, el psicoanálisis de Freud y Lacan, la teoría social de Weber y el marxismo. Teorías que al ser fundamentadas en la razón, niegan la creación; pues la razón absoluta es aquella que reside en las cosas, ideas o sujetos, lo que significa que la imaginación está subordinada a la razón. Para Castoriadis el ser humano organiza y ordena su mundo a partir de crear formas e imágenes que lo dotan de significación y sentido (Anzaldúa, 2010).

Lo imaginario son significaciones, construcciones de sentido: no es la imagen de algo, sino la creación incesante e indeterminada de figuras, formas, imágenes que actúan como significaciones. Las significaciones imaginarias son creadoras de objetos, discursos, prácticas, a partir de las cuales el sujeto construye un mundo psíquico y sociohistórico para sí, en el que encuentra sentido su existencia y sus acciones (Anzaldúa, 2010).

El imaginario se manifiesta en dos dominios: El dominio de la psique, que es el imaginario radical y el dominio histórico social que es el imaginario social.

El imaginario radical. El imaginario radical no es solamente elaboración, conexión de imágenes o repetición de imágenes. Se trata de un flujo de creación, alude a la creación originaria, a la fuente de creación; esto es, la creación de imágenes como significaciones para la psique. Al ser un sujeto creador, no cumple con una función de racionalidad, sobrevivencia o satisfacción; la capacidad creativa desborda estos modos de funcionalidad (Anzaldúa, 2010).

Contrario a la imaginación sensitiva o imitativa definida por Aristóteles, Castoriadis plantea una imaginación deliberativa que implica una "phantasia" y sin la cual no habría pensamiento; aquí se crean formas que el intelecto emplea para pensar.

Para la "psique" lo que "es" es producido por la imaginación radical. La imaginación es el origen de lo que puede ser pensado, representado, deseado y en relación a lo cual despliegan los afectos. Las representaciones, afectos y deseos son tres elementos que crea la imaginación. Esto, confrontando al psicoanálisis implica que las producciones de lo imaginario no son la expresión o la satisfacción compensatoria de las pulsiones; pues la representación permite la pulsión y la antecede.

Confrontando a Kant, se toman en consideración dos aspectos relacionados con la representación. El primero de ellos es que en la imaginación hay una función creadora. Las representaciones surgen de manera espontánea, los deseos e intenciones son causados por ella. La segunda, que todos los seres humanos tienen imaginación sensorial y un componente lógico, que se hace singular en cada individuo; esto quiere decir que en el imaginario radical hay un mundo propio que se comparte con otros seres humanos y que

la psiquis le puede dar una particularidad a este mundo en el individuo (Castoriadis, 1997).

La imaginación no solo es para la psique “aparecer” como representación (imagen, figuración), es también un “aparecer-ser para, con la intención de” (deseo anhelo) que se despliega en afectos (placer, amor, odio, angustia), cuyo entramado crea sentido. Un sentido muchas veces disfuncional en el terreno biológico y social, incluso irracional o insensato, aunque tienda a ser sometido y modelado por el imaginario social de las instituciones que constituyen, forman y modelan a los sujetos.

Imaginario social

Los imaginarios sociales pueden ser explicados como sistemas de significación que producen sentido a todo lo que una sociedad se representa, valora y hace. Las significaciones imaginarias sociales conforman el mundo existente para esa sociedad, donde ella se reproduce y gracias a los imaginarios se mantiene unida.

Desde la propuesta teórica de Castoriadis (1997), el imaginario social se refiere a creaciones imaginarias, significaciones sociales que producen organizaciones de sentido, cristalizadas en la cultura, los sistemas simbólicos, mitos creencias, concepciones y valores, que regulan las relaciones sociales, pero a la par, tiene una dimensión radical capaz de crear nuevas significaciones e instituciones.

El imaginario social no es lo que piensan los sujetos, sino aquello a partir de lo cual se constituyen, se representan, dicen y hacen en una sociedad determinada. Las significaciones imaginarias sociales son de carácter regional, cada sociedad circunscrita a un tiempo y un espacio determinado, crea sus significaciones imaginarias particulares. Por eso en esta investigación, sobre imaginarios sociales, cobra sentido investigar sobre aquellas construcciones de significado que se entretejen a través del paso por la universidad y por la experiencia vivida en el seminario de inclusión ofrecido por el proyecto –NEES-.

Para Castoriadis (1997), en los imaginarios sociales están las producciones de sentido, los sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción hacen que en la sociedad se instalen valores y concepciones que la unifican. Lo histórico-social aporta los elementos que Castoriadis llama círculo de la creación: hay creación individual, obra de la imaginación radical y creación social, obra del imaginario social. Estos elementos surgen en un fondo denominado magma; el magma es el origen de la creatividad social e individua sobre el que descansa la construcción social.

Cuando las significaciones imaginarias sociales de cada sociedad son creaciones libres e inmotivadas del colectivo anónimo que les concierne, esto quiere decir que son creaciones bajo presiones externas, internas, históricas e intrínsecas. En relación a estas últimas, se hace referencia a dos:

La primera, las instituciones y las significaciones imaginarias sociales deben ser coherentes: esto quiere decir que se debe estimar lo que en la sociedad está en relación al comportamiento de sus individuos. Del mismo modo la reciprocidad entre la institución y las significaciones imaginarias.

La segunda, las instituciones y las significaciones imaginarias sociales deben ser completas. Con esto, Castoriadis (1997), se refiere a la necesidad de encontrar respuestas al interior del magma de significaciones imaginarias ante una pregunta. Las preguntas le dan validez a las instituciones y significaciones, pero no se deben quedar en el planteamiento.

Sobre la sociedad y las instituciones, Castoriadis piensa en la autonomía social e individual que se da cuando la sociedad se considera como origen de sí misma y de su organización. A su vez, el individuo es el origen de las normas y del sentido de su vida, a través de la búsqueda de su autonomía individual.

Castoriadis (1997), habla de una institución imaginaria de la sociedad. Esto es un conjunto de sistemas simbólicos, en los que se crean las significaciones imaginarias, que instituyen un mundo de normas, valores y lenguajes. Incluye el decir social como forma de representar y el hacer social como esos métodos, instrumentos y procedimientos de una sociedad.

Se considera el papel preponderante del lenguaje en las representaciones, dado que el signo y la palabra son propios de la psique humana; sin embargo, las palabras a su vez están codeterminadas por las significaciones imaginarias instituidas en las sociedades. Lo simbólico representado en el lenguaje, es el mediador en la construcción de un sentido de realidad y es el que hace posible la significación.

El lenguaje.

A través del lenguaje, la experiencia individual se inserta en el mundo de la significación. La significación resulta de las interacciones sociales, dado que el lenguaje no es producto del individuo, por lo tanto, la imaginación y lo imaginario son condiciones de lo simbólico. Si bien lo simbólico se encuentra en el lenguaje, también está presente en las instituciones sociales, por eso al tener esta relación social e histórica no tiene relación con definiciones “cerradas” o “transparentes”.

El lenguaje es el vehículo de interpretación de aquella interacción entre la intención signitiva individual e institución y las significaciones imaginarias sociales. Esto permite la creación de la realidad con una función social que se objetiva en las representaciones colectivas. Dicha objetivación estaría determinada por un pasado en el que se apoya la sociedad, que pueden ser mitos, religiones o rituales.

El lenguaje como discurso, se instala en el individuo y por lo tanto en las sociedades. El discurso mediatiza las relaciones sociales, y permite visibilizar condiciones subjetivas, institucionales y sociales que determinan las producciones discursivas. El lenguaje, en estos términos, es la voz de las significaciones imaginarias,

pues a través del lenguaje se construyen estructuras de significación que dan cuenta de la cultura, considerada fenómeno comunicativo, el lenguaje mismo: la cultura es urdimbre y no consiste en una ciencia experimental en busca de leyes, es una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

El imaginario instituyente.

Lo instituyente corresponde a la génesis ontológica, donde se identifica el magma. El magma contiene tres determinaciones: representaciones, afectos e intenciones. Estos tres elementos son indisociables y condiciones necesarias para entender la creación del universo individual y social. No parten de la lógica-racional, en ellos no hay relaciones estructurales sistemáticas, no es predecible de relaciones causa-efecto.

Para Castoriadis (1997), el pensamiento es histórico porque cada una de sus manifestaciones ha hecho parte de un momento en un encadenamiento histórico. También es social porque sus manifestaciones son un momento del medio social: procede del medio, pero también actúa sobre éste. Lo histórico social es condición de la existencia del pensamiento y la reflexión.

El imaginario social instituyente, queda postulado como la condición originaria de cualquier otra cosa, es la raíz común de todos los imaginarios efectivos, como también de todos los niveles de lo simbólico; es decir, es génesis lógico-ontológica a partir de la cual se crean las significaciones imaginarias sociales que constituyen el mundo social-histórico y la red simbólica bajo la cual se da la forma institución (Malaver, 1998).

Castoriadis señala varios aspectos para explicar lo instituyente. En primer lugar, la sociedad es autocreación: sus instituciones y sus significaciones son creaciones ontológicas cuya explicación causal o racional no se puede llevar a cabo porque sus elementos no son preexistentes, son creados por la sociedad misma. En segundo lugar, la sociedad es histórica y atraviesa por un proceso de auto-alteración, que se refiere a los cambios por los que atraviesa y que no tiene respuestas en la lógica. En tercer lugar, las significaciones imaginarias son creaciones libres e inmotivadas del colectivo anónimo que les concierne.

El imaginario instituido.

Lo instituido sucede cuando hay una adecuación a la lógica racional de lo que emerge del fondo magmático, obra del imaginario radical. (Malaver, 1998). Para explicarlo, Castoriadis se refiere a *"legein"* que es el representar y *"teukhein"* que es el hacer.

Castoriadis sostiene que las representaciones, afectos e intenciones se estabilizan en un representar y en un hacer colectivos. Esto sucede a través de la dimensión lógica, la cual hace que las significaciones imaginarias se organicen y tomen cuerpo.

Cuando las significaciones imaginarias se organizan y toman cuerpo, el lenguaje y su papel simbólico tiene un lugar fundamental. El lenguaje representado a través del signo, implica ir más allá del orden lingüístico, Castoriadis se refiere a la intención signitiva que interactúa con institución y significaciones imaginarias sociales. A través

de dicha interacción se organiza y ordena el caos magmático en un orden simbólico que hace posible la auto-constitución permanente de la sociedad. Es así como se crea realidad; a través de la función social del lenguaje se constituye la llamada realidad social que contiene el ser de lo social y se objetiva en las representaciones colectivas.

Para Castoriadis (1997), las significaciones del colectivo anónimo aportan materia sobre la que la sociedad se autoinstituye y se determina en función de esas dos operaciones lógicas fundamentales: Representar y hacer sociales.

Es así como se refiere a dos estratos que hacen posible la creación de nuevas formas en la sociedad y dan cuenta de la complejidad para explicar su constitución: lo determinado y lo indeterminado. Lo determinado es el lenguaje y la lógica, lo indeterminado es el magma que trae los sentimientos, afectos e intenciones, como soporte que da contenido y cohesión. Ambos estratos inseparables que dan cuenta de la creación.

La materialización y objetivación no se hace en el vacío sino que requiere un pasado en el que se apoyan las sociedades y que le dan sentido a las mismas. El teukhein no se separa de significaciones imaginarias, es decir no se trata del instinto sino de necesidades que las significaciones e instituciones imaginarias imponen y ante las cuales la sociedad ajusta o desarrolla las disposiciones técnico-instrumentales para satisfacerlas.

No hay responsabilidad para la razón, pues se trata de construcciones sociales: el individuo socializado se sostiene y perpetúa porque es posible crear individuos que, a partir de una psique originaria, son lo que la sociedad es y “necesita” que ellos sean.

CAPÍTULO 4. Metodología

4.1 Enfoque Cualitativo

Esta investigación se realiza en la línea de investigación de Historia, Imaginarios y Representaciones, ofrecida por la Maestría en Infancia y Cultura. La finalidad metodológica del estudio es identificar una realidad representada en los imaginarios sociales, situados en un contexto social y cultural determinado, que en este caso, corresponde a la formación de un grupo de estudiantes de las licenciaturas en Pedagogía Infantil y Matemáticas.

En la investigación cualitativa, Sandín (2003) explica que las dimensiones histórica y cultural son fundamentales en la construcción de conocimiento. Los seres humanos se conciben como constructores del conocimiento y no como los que lo descubren. Esto implica investigaciones que no se constituyen de medidas cuantificables o absolutas sino que permitan estudiar al sujeto de manera distinta. Implica comprender, analizar e interpretar realidades sociales.

Sandín define la investigación cualitativa como: "*una actividad sistemática orientada a la comprensión de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos*" (p.123).

La adecuada y rigurosa identificación e interpretación de imaginarios sociales, ayuda a orientar y visibilizar vías de acción pertinentes a un abordaje de un proceso como la educación inclusiva. El abordaje desde los imaginarios sociales como base para la formación de maestros, indica un posicionamiento del investigador como generador de espacios de discusión o metateóricos ante la realidad descubierta, es por esto que lo investigado se asume desde una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana. (Denzin y Lincoln, 1994). Para este estudio de caso, se pretende asumir esta perspectiva interpretativa que permita identificar y comprender los imaginarios de inclusión. Así mismo, se tienen en cuenta las siguientes características de la investigación cualitativa:

Características de la investigación Cualitativa

- Permite elaboración conceptual y desarrollo teórico, porque suscita reflexionar sobre los elementos lingüísticos, sociales, culturales, políticos que influyen en la producción de conocimiento, lo que se ajusta a los propósitos de esta investigación.

- En investigación cualitativa, la realidad no es analizada como resultado de las acciones sino de las significaciones, esto contribuye a comprender el fenómeno que se está estudiando y puede también contribuir a transformar la realidad mediante cierto tipo de metodologías orientadas a la transformación y/o a la toma de decisiones.

- Los resultados de la investigación cualitativa pueden tener varios usos. Para el caso particular de los imaginarios sociales se citan los siguientes usos propuestos por Sandín (2003):

Instrumental. En este caso, se propone que el conocimiento se aplique a un problema específico y pueda proporcionar soluciones o recomendaciones. Se considera en este estudio que los imaginarios identificados van a permitir proponer que los profesionales perfilen un lineamiento que oriente reflexiones sobre su quehacer, igual en los padres de familia como primer responsable del niño.

Emancipatorio. Ofrece vías de acción para transformar y mejorar estructuras y prácticas. También se puede considerar que los resultados de esta investigación tendrán uso de este tipo, dado que el imaginario puede ser orientador de acciones a través de sugerencias o propuestas por el investigador.

Orientada a la comprensión. La identificación de los imaginarios de los maestros en formación sugiere un análisis de este nivel a través de instrumentos rigurosamente diseñados que validen los resultados de la investigación. Los imaginarios permiten la comprensión de los sujetos a profundidad y trasciende la descripción y la interpretación.

4.2 Método: Estudio de Caso

Para indagar por las significaciones imaginarias de educación inclusiva que tiene un grupo de estudiantes que se forman como maestros en las Licenciaturas de Matemáticas y Pedagogía Infantil, se ha seleccionado como método de investigación el estudio de caso. De acuerdo con Stake (1998) un estudio de caso reconoce complejidad única de un caso particular. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

El propósito de esta investigación confluye con lo propuesto por Stake (1998), en el siguiente apartado:

> *"Los temas no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales. Todos estos significados son importantes en el estudio de casos. Los temas nos llevan a observar, incluso a sonsacar, los problemas del caso, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas. Los temas nos ayudan a traspasar el momento presente, a ver las cosas desde una perspectiva más histórica, a reconocer los problemas implícitos en la interacción humana. Las preguntas temáticas o las afirmaciones temáticas constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de caso" (Stake, 1998, p. 26).*

Stake (1998),propone tres modalidades de estudio de caso:

Estudios de caso intrínsecos: Son aquellos en los que el caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación. El interés está enfocado en el caso a la mano y en lo que podamos aprender de su análisis; no busca la posible relación con otros casos o con otros problemas generales.

Estudios de caso instrumentales: Se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema. La elección del caso se hace para progresar en un interés particular.

Estudio de caso colectivo: Poseen un cierto grado de instrumentalidad, la diferencia está en que, en lugar de seleccionar un sólo caso, se estudia y elije una colectividad de entre los posibles.

El producto del estudio de caso se puede basar en el análisis de la naturaleza del caso, sus antecedentes históricos, otros contextos, otros casos y los informantes a través de quienes se puede conocer el caso. Esto permite explorar su particularidad. Se destaca el estudio de caso como oportunidad para conducir a estudios que producen generalizaciones o como una etapa temprana para construir teoría. Sin embargo, aquí es importante mencionar que el propósito no es generalizar o teorizar, sino más bien entender una realidad.

En esta investigación, se pretende comprender la construcción de la inclusión al interior de la formación del estudiante en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital; se trata de un caso único que permite comprender cómo la formación en procesos de inclusión afecta su práctica pedagógica, su vida misma y en consecuencia la representación misma de la infancia. Comprender cómo se construye esa trama de significados en la licenciatura de matemáticas y pedagogía infantil, constituye esa particularidad del caso. Al tratarse de un estudio de caso, se trata de un acercamiento que permita orientar las acciones educativas de la Facultad de Ciencias para que los maestros tengan un impacto positivo en el aprendizaje de los niños y las niñas.

Cada momento el estudio de caso es reflexiva, pues el investigador ahonda en los significados y los relaciona con contextos y experiencia. Dicha reflexión lleva al investigador a entender lo que es importante acerca del caso dentro de su propio mundo, que no es el mundo del investigador. Stake señala que uno de los métodos más efectivos del estudio de caso es aprender lo suficiente de él y hacer uso de una narrativa descriptiva suficiente para el lector. Este aspecto es muy importante para el estudio del imaginario, una investigación reflexiva implica hacer un riguroso análisis del lenguaje como voz del imaginario, lo que representa un cuidadoso manejo de la información. Así mismo, el estudio de caso permite comprender cómo se elaboran significados de inclusión en un contexto determinado como es la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital.

A continuación, se presenta el desarrollo del estudio de caso:

4.3 Población y Muestra

Para la selección del caso, se eligieron dos licenciaturas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. Teniendo en cuenta la recomendación de Stake (2013) , según la cual debe seleccionarse un caso que ofrezca lo mejor posible la oportunidad para aprender, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Elegir dos licenciaturas con campos de formación distintos. Una licenciatura en educación básica con énfasis en alguna de las ciencias exactas como química, matemáticas o física; y otra licenciatura de otro campo de estudio diferente, como las ciencias sociales, pedagogía infantil o educación artística.
- Los estudiantes que participen en el estudio deben estar finalizando su proceso de formación, por lo que se convocará a estudiantes de últimos semestres que hayan finalizado sus prácticas formativas.
- Los participantes se eligen de manera aleatoria a través de una convocatoria.
- Se realiza el estudio con un grupo de 4 estudiantes en cada licenciatura.

Características de la Muestra:

Los estudiantes que participaron de este estudio fueron cuatro (4) estudiantes de pedagogía Infantil y cuatro (4) estudiantes de la licenciatura en matemáticas. Siete (7) mujeres y un hombre entre los 20 y 23 años de edad.

Grupo de Licenciatura en Matemáticas:

En este grupo de participantes, tres estudiantes cursan noveno semestre y una estudiante octavo semestre. El estudiante de género masculino, está en noveno semestre y no había realizado el curso NEES. Se decide que el estudiante participe de la investigación, con el propósito de identificar variables con respecto a sus compañeras. Una estudiante tiene 20 años y sus compañeros tienen una edad de 22.

En este grupo de estudiantes, el proceso de formación en la licenciatura inició en el segundo semestre del año 2015 y en el año 2016 para el caso de la estudiante de octavo semestre. Todos los estudiantes decidieron estudiar esta licenciatura al finalizar sus estudios de bachillerato y en el caso de una estudiante, inició sus estudios en matemáticas luego de haber cursado primer semestre de la carrera de contabilidad y finanzas. Este tipo de traslados de carrera también ocurrió con un estudiante que inició sus estudios de matemática pura y luego se trasladó a la licenciatura. La elección de carrera se relaciona con motivación por el campo de estudio, desempeño en el colegio, gusto por las matemáticas y motivación por la enseñanza. Los estudiantes manifiestan comodidad, alegría y gusto por la licenciatura que están terminando de cursar.

Grupo de Licenciatura en Pedagogía Infantil:

En el grupo de estudiantes de pedagogía infantil, todas ya finalizaron materias y están en proceso de grado. Dos estudiantes tienen 23 años y las otras dos estudiantes tienen 22 y 21 años de edad.

En este grupo de estudiantes el proceso de formación en la licenciatura inició en el segundo semestre del año 2014. Para dos de las participantes, la elección de carrera

resultó motivada por el diálogo con familiares quienes reconocieron en ellas el vínculo con los niños y las niñas. En otro caso resultó de una reflexión suscitada en otra carrera y en otra estudiante estudiar pedagogía infantil fue su elección desde la finalización de los estudios de bachillerato. Las estudiantes manifiestan satisfacción por los estudios realizados, alegría y felicidad por las decisiones tomadas.

4.4 Técnicas e Instrumentos

Grupo Focal Y Entrevista Abierta.

Es una técnica de recolección de información en la investigación cualitativa. Mediante el grupo focal, se da sentido a los discursos y enunciados de los participantes. También permite desenmascarar relaciones y provoca toma de consciencia (VIlar, 1990). Con esta técnica "se recuperan e interpretan los discursos y los significados culturales e intersubjetivos, permitiendo la expresión de subjetividades entorno a las significaciones" (Rincón C. , 2013).

Entrevista.

La entrevista es un instrumento de investigación fundamentado en la interrelación humana. Para comprender un hecho, una situación, un comportamiento o un gusto, la entrevista marca una tendencia en la investigación contemporánea. Uno de los campos en los que esta técnica es utilizada tiene que ver con la identificación de las reacciones, percepciones o actitudes frente a un hecho social (Vincent, 2015)

Para los propósitos de esta investigación, se realizó el tipo de entrevista semidirigida o semiestructurada. Este tipo de entrevista es el más utilizado para discernir el conocimiento de una persona y toma la forma de una conversación que gira alrededor de un cuestionario abierto relacionado con los propósitos de la investigación. Así mismo, la información obtenida, constituye un corpus de datos comparables y analizables desde la perspectiva sociolingüística (Vincent, 2015).

Para realizar las entrevistas semidirigidas con el propósito de obtener información pertinente para los propósitos de esta investigación, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios expuestos por Vincent (2015) con cada uno de los participantes:

- El investigador debe coger al vuelo las pistas que la persona entrevistada le brinde, respetando en todo momento los temas incluidos en el cuestionario.
- La calidad de la entrevista pesa sobre los hombros del investigador, que debe permanecer muy atento a la conversación de las personas entrevistadas para que siempre se mantenga el tema en función de los propósitos investigativos.
- El investigador debe saber callar en ciertos momentos y escuchar la narrativa del entrevistado sin interrumpir.
- Las emociones que se generan en el discurso, no deben suscitar polémicas que puedan incomodar al entrevistado.

- El tipo de preguntas, que para este caso buscan develar significaciones imaginarias, deben estimular opiniones y experiencias.

Para la implementación del grupo focal con técnica de entrevista, se dispuso de dos grupos, uno con los estudiantes de Pedagogía Infantil y otro con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas. Con cada grupo se llevaron a cabo varios encuentros, a partir de los cuales se fue desarrollando cada pregunta orientadora. Durante cada encuentro, la investigadora dialogó con cada estudiante y cumplió un rol moderador garantizando la participación que cada estudiante de forma equitativa. Se dispuso de hojas en blanco, esferos y marcadores de colores, de esta manera, por cada pregunta formulada, el estudiante podía tomar nota de forma individual, escribir sus respuestas o realizar un dibujo para posteriormente dar una respuesta en forma verbal. En algunos momentos de la entrevista se dio diálogo entre los miembros del grupo para abordar un tema emergente a la entrevista. Una de las preguntas emergentes de la entrevista fue la siguiente: ¿Qué es un niño con necesidades educativas especiales?

Documento Iconográfico.

El documento iconográfico es una representación en imagen de un tema, lo cual constituye objeto de análisis iconográfico. La imagen y la iconografía responden a diferentes necesidades y son utilizadas en función de variados propósitos (Prioul, 2015). En este caso, el documento iconográfico hace parte de la primera pregunta

dirigida al grupo focal, en la que se solicitó representar con un dibujo la palabra inclusión.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS **FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN** **MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA**
IMAGINARIOS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS: ESTUDIO DE CASO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DISTRITAL **ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA EN GRUPO FOCAL** **Objetivo:** Identificar significaciones imaginarias de inclusión en estudiantes de la licenciatura en pedagogía infantil y matemáticas de la facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. **Protocolo:** Presentación de la investigadora y los propósitos de su investigación. Aceptación de los participantes en la investigación. Proceso de recolección de información básica. **Información básica**: Edad Semestre ¿Cómo fue el proceso de ingreso a la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas/Licenciatura en Pedagogía Infantil y en qué año? ¿Cómo fue el proceso de ingreso a la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas/Licenciatura en Pedagogía Infantil y en qué año? Número telefónico.
PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA
1. ¿Cuál ha sido su experiencia en educación inclusiva? ¿Cómo se sintió?
2. ¿Qué experiencias recuerda de su infancia que pueda relacionar con inclusión?
3. ¿Qué es un niño con necesidades educativas especiales?
4. ¿Con qué palabras asocia la palabra inclusión? ¿Con qué valor asocia la palabra inclusión? ¿Con qué sentimiento asocia la palabra inclusión?
5. ¿Cuál es el perfil de un buen maestro ?
6. ¿Con qué palabras asocia el maestro incluyente?

FORMATO DE ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

4.5 Diseño Metodológico

Semana 1, 2 y 3 Convocatoria para participar del estudio.	
Entrevista semidirigida con cada grupo.	**Semana 4** Primera Sesión: Protocolo. Documento Iconográfico. Duración de la sesión: 120 minutos
	Semana 5 Segunda Sesión: ¿Cuál ha sido su experiencia en educación inclusiva? Duración de la sesión: 180 minutos
	Semana 6 Tercera Sesión: ¿Qué experiencias recuerda de su infancia que pueda relacionar con inclusión? Duración de la sesión: 180 minutos.
	Semana 7 Cuarta Sesión: Pregunta emergente: ¿Qué es un niño con necesidades educativas especiales? ¿Con qué palabras asocia la palabra inclusión? ¿Con qué valor Asocia la palabra inclusión? ¿Con qué sentimiento asocia la palabra inclusión Duración de la sesión: 150 minutos
	Semana 8 Quinta Sesión: ¿Cuál es el perfil de un profesor incluyente? ¿Con qué palabras asocia el profesor incluyente? Duración de la sesión: 150 minutos.
Transcripción de audios-	Semana 9 y 10
Tratamiento y análisis de la información	Semana 11 Se realiza el tratamiento de la información.
Interpretación y hallazgos	Semana 12

CAPÍTULO 5. Organización Y Análisis De La Información

Para el tratamiento y análisis de la información, se diseñaron rejillas que permitieron hacer un primer acercamiento al análisis de la información de acuerdo a los instrumentos utilizados para esta investigación. A continuación, se presentan las rejillas de análisis que recogen la información recopilada del documento iconográfico y la entrevista realizada con los participantes, incluyendo las preguntas emergentes que orientaron el estudio de caso.

Las rejillas están organizadas en unos campos, los cuales sistematizan la información, según las categorías teóricas de esta investigación. Estas categorías permiten tener un primer acercamiento con las representaciones, ideas y sentimientos relacionadas con la inclusión mediante un análisis del lenguaje que permite visualizar aquella red simbólica en la que se teje la experiencia de los estudiantes en su paso por la universidad con su propia historia, lo que se ve manifiesto en acciones, sentimientos y pensamientos. Esto es, la antesala para determinar cómo transcurren los imaginarios instituidos e instituyentes en la vida de los estudiantes de las Licenciaturas en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas.

Las rejillas se construyeron de la siguiente manera:

REJILLA 1	Documento iconográfico. Imágenes de Inclusión.
REJILLA 2	Experiencias de educación inclusiva
REJILLA 3	Historias de inclusión
REJILLA 4	La infancia con “Necesidades Educativas Especiales”
REJILLA 5	Palabras asociadas a inclusión
REJILLA 6	Perfil del maestro
REJILLA 7	El maestro Incluyente

CUADRO 1. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

5.1 Documento Iconográfico

Se obtuvieron ocho (8) documentos iconográficos de los estudiantes de pedagogía infantil y matemáticas. A continuación, se presentan las rejillas con la información obtenida y las primeras significaciones identificadas.

REJILLA 1. DOCUMENTO ICONOGRÁFICO. IMÁGENES DE INCLUSIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS

IMÁGENES DE INCLUSIÓN	
Objetivo Develar imaginarios de inclusión a través de la producción iconográfica.	
Cada estudiante representará a través de un dibujo lo que viene a su mente cuando escucha la palabra inclusión.	
 Imagen 1	
Discurso	**Significaciones Identificadas**
"…El semestre pasado yo tuve la oportunidad de trabajar con un grupo de niños y había una niña se llamaba Natalia ¿El dibujo más grande es Natalia? Ajam, Natalia Le dimos cierta cantidad de billetes y Natalia decía yo tengo 30.000 y nosotros le decíamos no tú tienes 300.000 ven y contamos, entonces ahí hubo un problema, le decíamos mira, mil, dos mil, tres mil, entonces ella iba contando y le decíamos ¿Cuánto tienes?. "-Treinta mil profe". Y nosotros decíamos ¡oh, rayos!, o sea ya es como la quinta clase y hasta ahora estamos cayendo en cuenta que aquí hay un problema y no lo vimos. Pues no problema, esta oportunidad, solo que en ese momento no lo veíamos como oportunidad. ¿Ella quién es? (Dibujo de la persona a la derecha) Ella se supone que era yo diciéndole a Kevin que se hiciera con ella… Entonces cuando dije inclusión me acordé de ella, porque fue el primero caso en el que pude haber hecho algo y no hice nada.".	La imagen de la inclusión se representa en un recuerdo. Se asocia la inclusión con una experiencia de práctica significativa en la que se relaciona el asombro y se representa un "problema", en el cual la maestra se ve minimizada ante la estudiante y refleja los medios a través de los cuales intenta resolverlo. También se refleja una reflexión pedagógica sobre la situación vivida, cierto desacuerdo con lo sucedido. (Se profundizará en relación a esta situación en la siguiente pregunta).

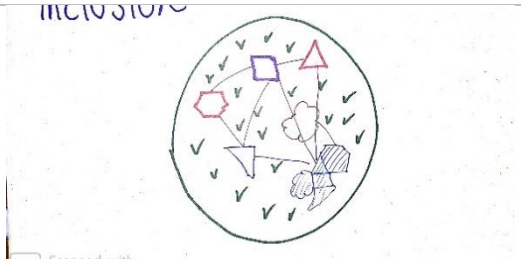


Imagen 2

Discurso	Significaciones Identificadas
"…Lo que quise plasmar es lo que hicimos en una clase de NEES…era pues, unirnos y crear como una imagen que hiciera alusión de la inclusión. Entonces todos dijimos cómo, ¡No, esto es como muy complicado! …Cuando uno trabaja geometría uno se da cuenta que hay diferentes figuras geométricas, está el triángulo, el cuadrado, el hexágono, hay diferentes, con diferentes características los tamaños, los grosores...lo que nosotros queríamos plasmar ahí, era que eso identifica la diferencia que cada uno tiene, cómo es singular cada persona, y no es tanto como visualizar las personas que son diferentes a uno, ya sea por una cuestión física o por una cuestión cognitiva, sino que cada uno tiene una necesidad educativa. O sea, básicamente la profesora siempre nos hacía énfasis en visualizar eso, Entonces la inclusión... ¡No me acuerdo el texto!, pero el texto que decía como: 'inclusión no es que se incluya al que este apartado o algo así, pues por las políticas que hay, por la cultura que hay, no, no, no… sino es más bien como adecuar y superar esos obstáculos que esa persona tiene y es como acercarse a eso'. Aquí digamos en este caso no hay barreras, en este caso lo que quise retraer es como una conexión entre las personas que somos diferentes para poder construir algo en común y que cada uno se puede identificar con eso y puedan conectar las ideas. - Estas figuras, azules, rojas, ¿eso qué significa? Es diferenciar cada tipo de persona, ¿si me entiendes? eso marca la diferencia, asociamos como las figuras que fueran personas así, diferentes, de colores, de lo que sea, haciendo alusión a esas necesidades educativas que todos tenemos.	La imagen representa la inclusión como un concepto académico que fue aprendido en la universidad. Significa la convivencia entre personas distintas. Hace alusión a las necesidades educativas que cada persona puede tener. Se relaciona la inclusión con la participación, la unión y la colaboración. Se establece relación con la dificultad, con los obstáculos de las personas, la superación de barreras y se inserta el concepto de las "necesidades educativas" que están en todos. Lo cual genera una pregunta sobre la infancia.

Imagen 3

Discurso	Significaciones Identificadas
"…Yo coloqué la profesora en el tablero y estas son las regletas de Cuisenaire, digamos que algo que resaltamos en NEES, es que uno como profesor no debe crear actividades solo para el niño con alguna discapacidad y otra actividad para los niños supuestamente sin necesidades especiales, entonces hablamos de crear actividades para todos en común, qué herramientas o qué elementos sirven para todos, porque una cosa es integración, que es colocar al niño en el aula y no importa si se atiende o no la necesidad o se hace una actividad aparte y eso de algún modo está excluyendo tanto a los niños que no tienen esa necesidad especial… sí… bueno… yo tengo un problema con la palabra necesidad especial, porque la profesora nos decía como "Es discapacidad, ustedes tienen que reconocer que es una discapacidad y no una necesidad especial, porque todos tenemos necesidades especiales", bueno en fin. Entonces de algún modo las regletas de Cuisenaire, yo digo que es de los elementos más, más inclusivos del mundo porque sirve tanto para niños ciegos, sordos, de todo y para la población supuestamente normal, y pues yo leía un poco de ellas y dice como que los colores son escogidos específicamente para gente con daltonismo creo que la madera tiene un tipo de calor, o sea las fichas para que la gente con discapacidad, pues reconozca el calor y todo eso. Una profesora de nuestra licenciatura, creó un tablero y le ponía como imanes a las fichas, para que los niños digamos que no las revolvieran y no se les cayeran tan fácil. Y creo que es eso, es como un profesor llevando a su aula una actividad o un material que sirve para todos, que no excluye de algún modo ni tanto a los niños que no tienen discapacidades, ni a los niños que sí la tienen, porque de algún modo si le llevo solo material al niño que tiene alguna discapacidad, eso crea un choque con los otros niños y entonces los otros niños van a decir "y ¿por qué él tiene?, y ¿por qué yo no?", entonces de algún modo también se va hacer una exclusión, y pues creo que hay que tener mucho cuidado en el tema entre integración e inclusión, porque pues integrar es solo poner al niñito en el aula, no atenderlo y no incluirlo realmente y creo que ya, es eso, y el bastón tiene un puntico rojo porque según vi los bastones de los cieguitos tienen colores según la discapacidad que tengan.	La imagen representa la experiencia de práctica pedagógica, lo que significa una construcción académica del concepto de la inclusión en el proceso de formación como licenciado. La inclusión representa en la iconografía y en el discurso dos polaridades. Por un lado, se relaciona con una herramienta de la licenciatura en matemáticas: las regletas de Cuisenaire que simbolizan la educación para todos, la oportunidad de todos los niños de aprender, que genera el maestro con las herramientas que lleve al aula. Por otro lado, el discurso refleja tensión entre los conceptos de necesidades educativas y discapacidad. El discurso refleja cierta incomodidad por el uso de términos que parecen no precisar lo que representa el niño para la maestra en formación. No obstante, aquí aparece el niño con discapacidad como el que usa las regletas y se mencionan los tipos de discapacidad, confirmando a su vez, que el niño con discapacidad es el de las necesidades especiales.

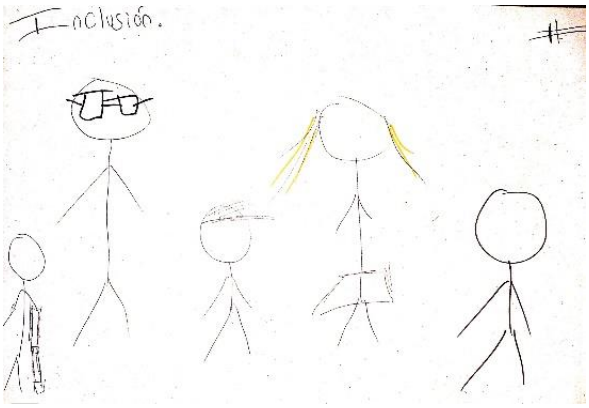
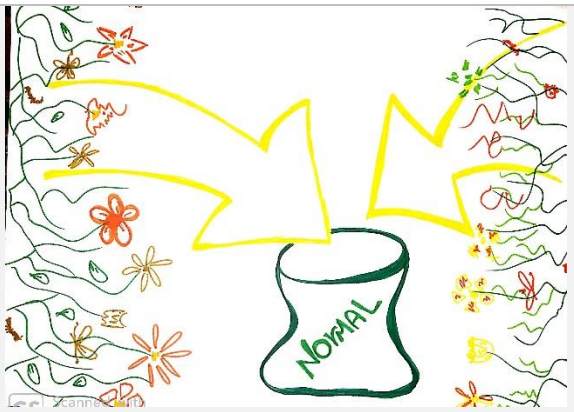


Imagen 4

Discurso	Significaciones Identificadas
Para mí la inclusión, es el espacio, el lugar, es la palabra, la integración de la diversidad, de lo diverso, de lo diferente. Entonces por eso intenté poner a personas ya sean de diferente género, sexo, edades, etnias. Algunos con un tipo de discapacidad o no, en un mismo espacio en el que pese a ser diferentes se reconocen todos como personas, son sujetos, tienen derechos, tienen pensamientos diferentes. Eso fue lo que intenté representar pues para mí eso es la inclusión.	La imagen representa diversidad. El discurso representa una noción amplia de la inclusión en donde hay diferentes tipos de personas. No se centra en un solo tipo de población. Se incorpora la palabra derechos, lo que marca el derecho a la igualdad.

REJILLA 2. DOCUMENTO ICONOGRÁFICO LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

IMÁGENES DE INCLUSIÓN	
Objetivo: Develar imaginarios de inclusión a través de la producción iconográfica.	
Cada estudiante representará en una hoja en blanco lo que imagina cuando el investigador les dice la palabra inclusión.	
 **Imagen 5**	
Discurso	**Significaciones Identificadas**
Con esa palabra tengo como mi cierta distancia, por eso en el dibujo se ve, hay una caneca, hay dos flechas, digamos que este es como el mundo de posibilidades que hay de ser (señala alrededor de la caneca), digamos, de personas, de personalidades, un mundo muy variado, pero digamos que cuando escucho la palabra inclusión ya me dirige como que hay que incluir algo, hay un cesto de basura en el que la gente es normal, entonces la gente "anormal" o la gente que no tiene… no sé... que no oye, que no ve, entonces toca incluirla.Digamos a los que tienen autismo toca "incluirlos" a un cesto de basura en el que se puedan como sentir "bien" o "incluidos" por alguna manera, es como esa, esa palabra que no me gusta mucho, porque es una palabra que de alguna manera te pone en un lugar, es como "bueno, yo voy a incluir este aquí, porque acá no está bien"…nosotras teníamos niños que eran de inclusión, nunca supimos por qué eran de inclusión, nunca supimos qué era lo que tenían, porque se comportaban así, no sabíamos muchas veces quiénes eran, pero las profesoras los fichaban como "él es de inclusión" "el es de esto, el es de lo otro"…el hecho que a ti te digan "yo soy de inclusión" "ser de inclusión ¿es ser diferente al resto de mis compañeros?", ¿Qué es eso de ser de inclusión?. …obviamente también te pone en lugar de "Bueno, para incluirme tengo que dejar de ser la persona que soy..." Esto es la caneca basura que tú dices ¿cierto?, ¿por qué dice normal? Porque a eso nos acostumbraron, yo lo veo así, es cómo esa palabra con la que he crecido, tu eres normal porque tienes dos ojos, tienes dos orejas, tienes una boca, tienes todas las partes de tu cuerpo, eres	La imagen representa una crítica sobre la inclusión. Incorpora el concepto "normal" y relaciona a las personas con discapacidad como los sujetos de la inclusión. Se relaciona el concepto de inclusión con las pretensiones del aula percibidas en la experiencia de práctica: encajar, modificar comportamientos y con la falta de aceptación. También se relaciona con rótulos que se han vivido en la experiencia pedagógica y con la intención de "normalización" que tiene el sistema educativo con las personas con discapacidad, lo cual marca un evidente desacuerdo por parte de la estudiante.

normal porque oyes, ves, sientes, pero digamos esas personas… Mi papá, mi papá suele decir mucho, “esos anormales”, y yo: “jum ¿Qué es ser anormal para ti?. Entonces él lo vinculaba mucho con eso, con personas que les falta un brazo, con personas que no oyen, con personas que no... y digamos que dentro de lo normal, depende la situación en la que estemos, si lo normal es que todas las personas tengan que ver, tengan dos ojos, tengan su oído que les sirva su audición, es una persona normal. Una persona normal es esa que no va y hace locuras en un momento determinado, una persona normal es la que no vive llorando por todo, siempre esta palabra me ha corrido la vida. ¿Estas florecitas que te representa? Ese es como el mundo de posibilidades que hay, digamos yo puedo ser esta (señala una flor) y me toca incluirme de alguna manera a la caneca de la normalidad, entonces lo que te decía, tengo que bajar mi voz, tengo que dejar de ser escandalosa, entonces este es el mundo de posibilidades que hay y que muchas veces nos perdemos de todo ese mundo de posibilidades y no aprendemos de ellas, por el hecho de encajarnos solamente en lo que la sociedad te dijo que estaba bien y que también los ha tratado como los alejados y los que se deben incluir.	

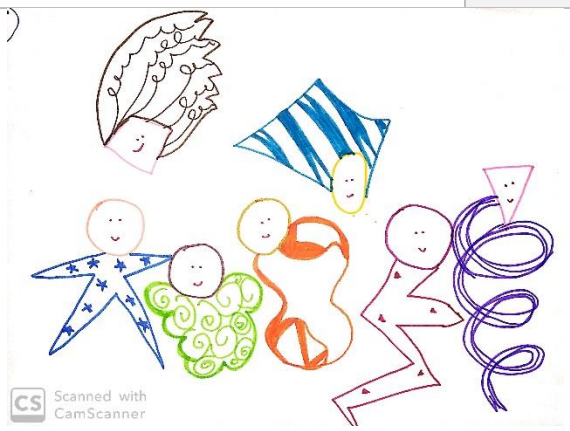


Imagen 6

Discurso	**Significaciones Identificadas**
Yo dibujé unas formas, varias formas ¿no?, se supone que asemejan personas, pero podemos ver que no hay una forma de cuerpo humano, porque para mí la inclusión sería ese grupo de personas, que va más allá de aceptarse de un estereotipo, porque siempre decimos “la inclusión es cuando aceptamos a los gorditos y a los cafés, y etc.” Pero es que yo pienso que la inclusión debe ir más allá no sólo en ese cuerpo físico, sino que la persona tiene muchas cosas más, a las cuales uno debería incluirlas ¿no? en su forma de pensar, en su manera de ser; y cuando surja eso, cuando podamos ver este mundo así, lleno de personas de formas y de colores, yo creo que todas las personas van empezar a cambiar y a empezar a dejar de seguir un estereotipo de… nada más de vestimenta, del ser, porque si yo la acepto a ella como verdaderamente es, como, no sé, ésta gota de	La imagen hace alusión a la inclusión como sinónimo de diversidad. En el discurso, el participante se refiere al cambio en los paradigmas y a la aceptación y reconocimiento del otro en su diferencia. Esto último se propone como una meta pedagógica con la infancia. También se relaciona la diversidad con aspectos internos del ser humano y el respeto hacia el otro.

pintura, todos nos vamos a empezar a ver muy diferentes. Yo pienso que así mismo es con los niños, tratar de romper esos estereotipos que tienen en la cabeza, de esas únicas formas de ser y empezar a aceptar ¡y descubrirnos!, que nos permitamos descubrirnos en esa inclusión, creo yo que esa sería mi utopía de inclusión. - ¿Y que hay en tu dibujo? En mi dibujo hay personas, el ser de las personas, la esencia, no hay un cuerpo fijo, yo creo que no hay un cuerpo fijo porque, nosotros cuando miremos a las personas, no deberíamos verle el cuerpo fijo, no esa primera apariencia, sino esperar, cómo habla la persona, qué tiene para decir, cómo se expresa y empezar a definirla así en una formita, como las posibilidades que hay más allá de cómo se ve esa persona, de que si es gordo, flaco, negro, etcétera.	

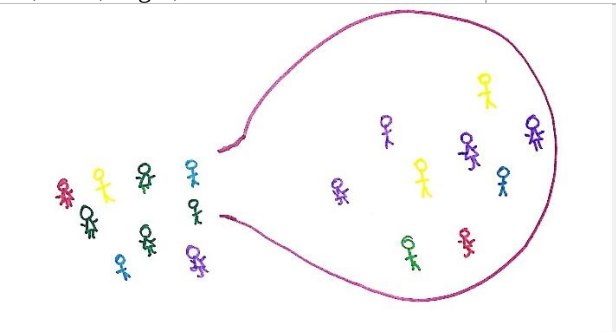


Imagen 7

Discurso	**Significaciones Identificadas**
Al principio yo en una esquina estaba dibujando solo muñequitos verdes, porque siento que la inclusión excluye a los niños en el mismo salón. Después acá al lado derecho, hice como un salón, los niños diversos, pero también estos otros niños diversos que intentan entrar a este circulito, aunque es un proceso difícil, por eso son diferentes colorcitos porque cada uno es diferente. - ¿Por qué es un proceso difícil? Porque es que los profesores en vez de acoplarse a los niños, más bien los niños como que los meten dentro del salón y tienen que hacer el proceso, junto a los otros niños, así el proceso no sea el mismo, ¿si me entiendes?. O sea siento que para ellos es difícil, los profesores no se acoplan a las necesidades que tiene cada uno, entonces más bien no sería, es un proceso difícil tanto para ellos, como para el maestro que no tiene la formación, para atender cada una de las necesidades que hay dentro del aula. - ¿Los colores representan algo? Si, la diversidad de todos los niños, es que digamos siento que hay veces en que creen que la inclusión sólo va con los niños que se suponen que son “anormales”, diferentes. Pero pues yo siento que no es así, todos los niños son diferentes. Entonces pues la inclusión iría en todos los niños.	La imagen representa a la inclusión como equivalente a la diversidad. Esta imagen representa una dualidad: Por un lado, se considera que todos los niños son diversos, por otro, el discurso (que cuenta la experiencia de la participante) y la imagen indican la exclusión a la que se somete a muchos niños, como consecuencia de las acciones del maestro, lo que indica la dificultad del proceso de inclusión. Hay desacuerdo frente a este tipo de acciones.

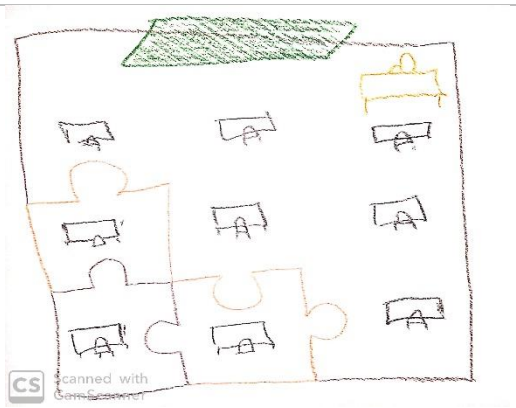


Imagen 8

Discurso	Significaciones Identificadas
Dibujé un salón de clases, bueno se supone que todos los pupitres significan los niños en general y como las fichas que encajan dentro del salón, serían esa parte de inclusión que se intenta integrar a niños con algunas necesidades especiales a las aulas. ¿Los que están con el color distinto? Si, los que están con el color como con fichas de rompecabezas, y como en una esquina porque la inclusión dentro de ella misma excluye, pues la presento así a lo largo de lo que he interpretado en la carrera. ¿Esto que hay acá que es? El tablero y el profesor. - ¿Cuál fue la imagen que se te vino a la mente? ¿el salón? El aula con los niños en una esquina, con los niños de necesidades especiales en alguna esquina. - ¿Por qué están como a ese rinconcito? Porque digamos que en las prácticas y en las vivencias, así lo he notado, dentro de los salones en los que nosotros hacemos los procesos de prácticas, siempre en todos los colegios ya existe la inclusión y siempre vemos como los niños que tienen necesidades especiales están en un rincón, ya sea o al frente de la profe, porque pues tiene que estar como más atenta o siempre atrás, allá donde sean como un poco más invisibles.	La imagen representa la inclusión como una parte del aula, en la cual se deriva de la práctica pedagógica que se experimentó como estudiante.

5.2 Entrevista

REJILLA 2. EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA		
Objetivo: Develar significaciones imaginarias de inclusión a través de las experiencias de educación inclusiva.		
Pregunta 2 ¿Cuál ha sido su experiencia en educación inclusiva? ¿Cómo se sintió?		
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS		
Tipo de Situación	**Sentimientos**	**Comentarios de la Investigadora**
1. Experiencia de práctica con estudiante en situación de discapacidad que no se supo cómo abordar pedagógicamente. No se encontró solución a la situación. **Otros aportes desde el discurso:** "…Pues tener un caso y que tu no lo sepas afrontar, después de que has tratado de estudiar, de qué crees que sabes alguito… no sabes nada, pero "sabes alguito", y que aun así no lo puedas afrontar es algo desmotivante, porque entonces te das cuenta que vas a ser el mismo profesor que todos y vas ir al aula a no hacer nada cuando tengas estos casos. **Reflexión Pedagógica:** "…venir a hacer lo mismo es lo que me decepciona a mí. Ser igual a todo lo que estaba criticando en ese momento". "…nos faltó tiempo con ella como para poder identificar bien el caso, darle un seguimiento, tratar de hacer algo, realmente… creo que fue tiempo…"	Frustración Decepción Dolor	Los sentimientos se derivan de acciones pedagógicas en las que se manifiestan desacuerdos con el profesor titular de la práctica y también hay ruptura entre el discurso aprendido en la universidad y la práctica pedagógica, lo que refleja tensión entre la educación tradicional y la educación inclusiva. Como si el estudiante se viera en medio de dos paradigmas, en los cuales piensa de una manera, pero a pesar de la formación profesional, no encuentra cómo actuar. El sujeto de la inclusión es el niño con discapacidad.
2. Experiencia de práctica con estudiantes extranjeros excluidos por la maestra titular. Se encontró solución a la situación. **Otros aportes desde el discurso:** …" ¿por qué todavía hay profesores así en esa situación? es horrible **Reflexión Pedagógica:** • ¿Te generó seguridad para volver al aula y hacer esas estrategias? No es como "quédese ahí y no diga nada", no; sino que fue "bueno, busque una solución" • ¿Y al encontrar una solución ya te sentiste mejor? Sí claro	Frustración, Tristeza Impotencia.	Se expresan sentimientos relacionados con situaciones que se consideran injustas al interior del aula de clase. Hay desacuerdos con la docente titular. Se orientan las soluciones a la acción y se modifica el sentimiento. El sujeto de la inclusión es el niño extranjero

		excluido del aula.(el sujeto también relaciona en otro ejemplo, el niño con discapacidad)
3. Experiencia de práctica con estudiante en situación de discapacidad. No se encontró solución a la situación. **Otros aportes desde el discurso** "…esa práctica fue un poco más formalista lamentablemente, porque digamos, los profesores nos exigían eso… " ...en un momento sentí que lo ignoramos, sentí que ese chico no estaba en el aula o que era igual a los demás, y en muchas actividades yo veía que él se copiaba y pues hacía… sólo eso se copiaba, o hacia muy mal las cosas y hubo un momento que lo dejamos pasar y ya…" " …uno se da cuenta de la realidad del profesor cuando realmente tiene a un chico con alguna discapacidad en el aula, y eso es muy complicado de llevar como tal la clase, yo digo que es muy difícil. ¿Por qué es difícil? Porque es que son muchos estudiantes, el sistema escolar en Colombia, tiene muchos estudiantes nosotros teníamos 35 - 36 estudiantes, luchar contra eso, contra un niño con discapacidad y 34 niños más que también tiene sus dificultades, que también tienen sus procesos, entonces yo digo que es difícil por eso…" **Reflexión Pedagógica** "No sé si fue ganas, no sé si fue compromiso, también el tema del sistema, esos profesores nos exigían mucho; es que esos profesores nos exigían, pero no con nuestra forma de… sino muy formalistas esos señores eran demasiado formales".	Frustración	La frustración se deriva de no lograr el objetivo de aprendizaje con el estudiante. Emergen tensiones entre la educación tradicional y la educación inclusiva, el estudiante manifiesta "lucha", lo que da una importante connotación a lo que representa la inclusión. La experiencia pedagógica permite develar creencias asociadas a la inclusión, como la noción de que el proceso de educación inclusiva es difícil. Esta creencia se construye y se valida por la propia experiencia del estudiante en su práctica pedagógica. El sujeto de la inclusión es el niño con discapacidad.
4. Experiencia de práctica con estudiante en situación de discapacidad. **Otros aportes desde el discurso** Me enojé conmigo mismo por no haber sido autónomo y haber buscado otras posibles soluciones. ¿Qué te lo impidió? Yo creo que el tiempo y pues qué también así suene feo, había otras materias ¿sí?, entonces pues uno no podía ponerse a pensar únicamente en planear las actividades solo a la chica, porque había otros compromisos.	Confusión Enojo Sorprendido	La experiencia de práctica relaciona sentimientos que se producen cuando no se sabe qué decisiones tomar en la práctica pedagógica. El enojo consigo mismo refleja insatisfacción. Se evidencia tensión entre la formación teórica y la práctica. Hay un vacío entre una y otra que limita el actuar pedagógico cuando se presenta una

Reflexión Pedagógica No sabía cómo afrontar eso, por lo que ya había comentado de, pues a nosotros nos mencionan la inclusión, nos dicen "sí, hay ser inclusivos, hay diferentes inteligencias…" bueno, pero no estaba preparado para afrontar una situación de estas realmente y hacer algo con la niña, o sea, ayudarla.		situación que resulte distinta a la esperada en el aula. El sujeto de la inclusión es el niño con discapacidad. También se relaciona caso de racismo.
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL		
5. Experiencia de práctica con estudiantes con discapacidad. Curso NEES **Otros aportes desde el discurso** "…Ese es el momento en el que llegas y dices yo no sé cómo afrontar a un grupo así, digamos que la carrera te da muchas cosas, pero eso es algo en lo que la verdad falta mucho y es que estamos en un mundo en el que tienes que aprender a convivir con esas diversas personalidades, esos diversos mundos y que tú llegas y no puedas hablarle a un niño, que el niño no te responda, que el niño te quiera pegar, no quiere hacer lo que tú quieres…" "No sabía qué hacer por más de que me dijeran, es autista o era síndrome de down. Había unos que se agarraban de un momento a otro, resultaban peleas. Entonces uno era como ¡rayos!" **Reflexión Pedagógica** Siento que me falta mucho en ese campo, por saber cómo actuar, en qué hacer por lo menos. ¿Cuando dices que te falta mucho a qué te refieres? Pues tampoco quiero manuales porque pues como les decía no vamos a encontrar lo mismo en todos los colegios, ni en todos los salones, pero como esas rutas en las que uno se puede guiar, cómo entenderlos, obviamente no encasillarlos en algo, pero si tratar de entender porque se comportan así y porque son así los de síndrome de Down como algo que te pueda dar luz porque siento que estoy en la oscuridad. "…De alguna manera en la carrera te hace ver como que eso no es lo que se debe hacer, porque le estás haciendo un daño a un niño que de alguna manera digamos llega a cuarto, no tiene lo que necesita para pasar a quinto, entonces se va a frustrar…entonces va a ser un problema para él y… no sé… me siento mal, no me gustaría porque igual estás jugando con la educación de él…". "No sé, es que es muy complejo, me ponía en el lugar de ella (la maestra titular) por lo mismo, porque son muchos estudiantes, pero ¿qué se puede	Desconcierto Frustración Incomodidad	La experiencia de práctica contribuye a la construcción de una representación de la educación inclusiva como algo "complejo", lo que se sostiene en aquella ruptura entre la teoría y la práctica. Hay dualidad entre la noción de los niños y las niñas como sujetos de protección, con derechos y la complejidad de la experiencia en educación inclusiva. Por un lado el niño tiene derechos, por otro no se sabe cómo garantizarle su derecho a la educación a través de acciones pedagógicas. Se plantea como uno de los factores que hacen "complejo" el proceso, la cantidad de estudiantes. Se reconoce como una de los propósitos del maestro, la necesidad de comprender al niño. El niño debe ser comprendido para poder generar acciones pedagógicas. El sujeto de la inclusión es el niño con discapacidad.

hacer?, ¿qué alternativa se puede hacer para no seguirlo pasándolo así mediocremente?		
6. Experiencia con personas con discapacidad antes de ingresar a la universidad. Curso NEES. Experiencia de práctica con estudiante con discapacidad. **Otros aportes desde el discurso** "…Y yo me acuerdo que es con mucha paciencia ¿no?, pero llegaba un momento en el que a mí se me acababa la paciencia." "…Y el niño yo no creo ni siquiera que él fuera de inclusión, era un chino mamón, que no aprende de una forma convencional. En los repasos conmigo él era súper bien y reforzando yo trato siempre hacer juegos, pintura, muchas alternativas que el convencional regaño y el tablero. Yo no detecte ningún inconveniente la verdad…". **Reflexión Pedagógica** "…Vi muchas electivas y aprendí muchas cosas, sobre todo con la de pedagogía hospitalaria, porque ahí me di cuenta que el camino no es como la forma, lo importante no es que el niño tenga un conocimiento, sí bueno, también una reflexión de toda la carrera, sino que él quiera y se sienta... para que él pueda, ¿si me hago entender?, porque es que, si ellos se sienten, ellos van a poder, se sienten ellos mismos, se sienten como una persona que puede…" "…Más que todo siento que es muy empírico eso, uno tiene que sentarse a ver muchas formas, a investigar mucho y ver que funciona con cada persona es que igual esa es la pedagogía, esa es la pedagogía; con cada persona es diferente, con cada espacio es diferente. Considero que hay que hacer lo mismo, ver qué forma sirve mejor con qué persona".	Felicidad Temor Ansiedad Frustración	Los facilitadores de la educación inclusiva se derivan de la formación académica. Se atribuyen las acciones pedagógicas a seminarios de formación de la licenciatura, como por ejemplo, el de pedagogía hospitalaria. Se hace referencia a lo convencional como parte de un modelo educativo basado en órdenes y autoritarismo, que hoy no funciona. Se adopta un criterio para las acciones pedagógicas que está relacionado con la empatía y el reconocimiento del estudiante. El niño de la educación inclusiva es el niño con discapacidad. "el niño de inclusión".
7. Experiencia de práctica con estudiantes con discapacidad. **Otros aportes desde el discurso** "…Yo creo que él se sentía excluido porque él no podía hablar. ¿Para ti él estaba excluido? ¿Por qué? Sí, porque lo dejaban en una esquina y no hacía las actividades igual que los otros niños, digamos, pintar, colorear, esas cosas no las hacía él, porque	Rabia Tristeza Inconformidad	Las acciones pedagógicas y propuestas se derivan de la formación académica y de un concepto de niño, que toma distancia de la atención en educación tradicional. Al niño no se le ignora, se le comprende y se le ayuda para que comparta con sus

él… yo no sé qué problema era, pero tenía problema. el niño pues lo buscaba a uno por algo, porque él se sentía excluido. La profesora en serio lo dejaba en una esquinita porque él no se podía mover. **Reflexión Pedagógica** "…Yo estoy en desacuerdo con un aula regular en donde le enseñan a todos los niños lo mismo, entonces yo no estoy de acuerdo en eso y eso nos lo enseñan acá en la universidad, a apreciar eso, siempre nos lo están metiendo en la cabeza y con cada una de las clases, sí siento que ha sido la universidad la que ha cambiado eso, porque yo cuando entré a la universidad, entré con una idea diferente de lo que era enseñar, a través de todos estos 6 años ya se ha ido transformando la idea de lo que es ser profesora…". "…Yo sentía que tenía que hacer algo para integrar al niño al grupo y para que el niño tomará confianza, para poder acercarse a los demás…" "…A veces uno siente como… en diferentes casos como… "¿cómo le enseño a este niño?". Porque puede que nos den teoría, pero pues uno va y uno cómo vuelve esa teoría verdad, no tenemos fuentes que nos digan cómo enseñarle a un niño, cómo la niña que le pasaba esto o niños que hay veces se quedan un poquito atrasados en lectura y escritura y uno dice "¿qué hace uno para que avance y alcance a sus compañeritos?".		compañeros. Al niño hay que darle confianza. Se reconoce la diversidad de los niños en el aula y por lo tanto un rol distinto del maestro, cuya relación es de confianza. Sin embargo, también se espera que existan lineamientos para la atención de ciertos niños, porque "no se sabe qué hacer" y la forma de resolverlo es a través de un curso, manual, técnica. El niño con discapacidad es el sujeto de la educación inclusiva. El niño tiene problemas.
8. Experiencia de práctica con Otros aportes desde el discurso **Reflexión Pedagógica** "… es como muy difícil el trabajo con los niños y las niñas con necesidades especiales, más que por los mismos niños con necesidades especiales, es por el contexto que se encuentran los otros niños y la profesora, porque entonces los otros niños tampoco han normalizado, el hecho de que existan niños distintos a ellos, entonces como que es el raro, el diferente, lo excluimos, lo dejamos allá y los mismos niños incentivan que se excluya al niño, igualmente los profesores también a veces influyen mucho en eso porque ellos mismos reproducen ese tipo de acciones…" "Todo lo que uno ve en necesidades especiales, o lo que yo he visto se han enfocado en asperger, autismo o síndrome de Down y ya se quedan en esas, pero existen un montón de cosas más que uno queda "no sé cómo trabajarlas y no sé cómo tratarlas".		La dificultad no está en el niño sino en el contexto y en la profesora titular de la práctica en la cual se identifican prácticas que representan barreras actitudinales hacia el estudiante, con las que el participante no está de acuerdo porque considera que esa no es la manera de abordar al niño. El niño no puede ser apartado del grupo. El sujeto de la educación inclusiva es aquel que tiene necesidades especiales.

REJILLA 3. HISTORIAS DE INCLUSIÓN

HISTORIAS DE INCLUSIÓN		
Objetivo Develar significaciones imaginarias de inclusión, derivadas de las historias de la infancia**.**		
Pregunta: ¿Qué experiencias recuerda de su infancia que pueda relacionar con inclusión? Preguntas Emergentes: ¿Hoy esas acciones se podrían cambiar por… ¿Qué pudo cambiar esa perspectiva?		
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS		
TIPO DE SITUACIÓN	**PERSPECTIVA ACTUAL**	**COMENTARIOS DE LA INVESTIGADORA**
1. Familiar en situación de discapacidad. Acciones: Distancia Pensamientos: No puede estar solo, está loco, es peligroso.	"Es una persona bonita, no es peligroso" La experiencia en la universidad cambió la perspectiva.	Las historias de inclusión están marcadas por pensamientos y acciones que se han hecho conscientes en el proceso formativo del estudiante de matemáticas. Su significado se ha visto trastocado por las representaciones de maestro que se han instalado en la formación profesional, donde el rol del maestro es ayudar, comprender, ser empático, lo que transforma las barreras actitudinales hacia la diversidad. Se piensa en **todos** los estudiantes. Se concibe el rechazo como una actitud inadecuada que se fomenta en el aula. El sujeto de las historias de inclusión es la persona con discapacidad.
2. Compañero de colegio al que le ayudó a leer. Pensamientos: Es una alguien extraño Acciones: Distanciamiento	"Me entristece no haber logrado enseñarle a escribir" Del rechazo al apoyo "Ser profesor es ser alguien que aporta a la sociedad y eso te convierte en una persona que debe ponerse en lugar del otro y tener en cuenta a todos"	
3. Compañera de colegio en situación de discapacidad quien recibía burlas. Pensamientos: Debería estar en otra parte. Acciones: Rechazo	"Yo era una mala persona" No me gusta que una persona reciba malos comentarios. Del rechazo a la Solidaridad y Empatía La experiencia de práctica en la universidad cambió la perspectiva.	
4. Compañero de colegio que recibía burlas y bulliyng. Pensamientos: ¿Él por qué es así de raro? Acciones: Rechazo	Del rechazo al apoyo Acompañamiento Para entender al otro, se debe sentir el rechazo y ser empático.	

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL		
TIPO DE SITUACIÓN	**PERSPECTIVA ACTUAL**	**COMENTARIOS DE LA INVESTIGADORA**
5. Situación personal donde se siente excluida. Pensamiento: Miedo Acciones: Relegada, rechazada.	De los juicios a la resiliencia	Se asocian las historias de inclusión a situaciones de discriminación. En algunas de estas situaciones hay personas con discapacidad. Se identifica la incidencia de la formación como pedagogo infantil en la transformación de aquellos sentimientos de miedo y acciones de rechazo e indiferencia, que hoy se relacionan con la libertad, el reconocimiento, la resiliencia y comunicación.
6. Situación personal donde se siente excluida. Pensamiento: Miedo Acciones: Distancia	De los prejuicios a la libertad	
7. Situación: Compañero de aula. Pensamiento: Miedo Acciones: Distancia	"No tenía las bases para saber que tenía ese niño" "Si me siento como mal por lo que hice, pero no sabía por qué lo hacía". De la ignorancia al Reconocimiento	
8. Situación: Familiar con discapacidad. Pensamiento: Miedo Acciones: Distancia	De la indiferencia a la comunicación. "Tuvo que ver la universidad"	

REJILLA 4. LA INFANCIA CON “NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”

REPRESENTACIONES DE LA INFANCIA CON “NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”		
Objetivo: Identificar las significaciones imaginarias de la infancia que los participantes han denominado con “necesidades educativas especiales”		
Pregunta emergente: Se ha referido al niño con necesidades educativas especiales, ¿Qué es un niño con necesidades educativas especiales? ¿Con qué palabras lo asocia?		
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS		
Concepto	**Palabras**	**Comentarios**
1. “Un niño con necesidades educativas especiales es aquel quien tiene una forma de aprender “atípica” por lo cual necesita otros medios y procesos recursos muy diversos a los que se dan en aulas convencionales”	Diferentes habilidades Diferentes recursos Diferentes procesos	Se representa a la etiqueta “necesidades educativas especiales” como un grupo de niños con dificultades, con discapacidad, que requieren atención educativa diferente a la de los demás. En este concepto, hay una dualidad. Por un lado, se considera que el niño tiene “dificultades”, es decir, el niño no comprende, y por lo tanto requiere actividades diferentes. En particular, hay un especial énfasis en el estudiante con discapacidad. Por otro lado, aparecen una noción según la cual las necesidades educativas especiales están en todos los niños, lo que genera un acercamiento a la diversidad. Los participantes mencionan la educación tradicional como un obstáculo en el aprendizaje del estudiante, lo que genera exclusión o segregación.
2. “Es un niño que en la educación tradicional presenta dificultades a la hora de aprender; es decir a mi modo de ver consiste en unas dificultades en la comprensión de lo que se realiza a la hora de hacer tareas que tienen fin educativo, aquellos esquemas que resultan de realizar algo, de ejercer una acción no son tan visualizados con facilidad por parte del estudiante”.	Representación Dificultad Oportunidad	
3. “Considero que todos los niños tienen necesidades educativas especiales, esto teniendo en cuenta, que no todos aprenden de la misma forma, unos niños tienen mayores capacidades de aprender algo que otros. Sin embargo, considero que existen cientos de niños dentro de este grupo de necesidades educativas, que son los niños con alguna discapacidad, física, o cognitiva, estos niños considero que requieren una mayor atención con el fin de desarrollar sus capacidades.”	Atención Inclusión Segregación	
4. “Podemos categorizar esta población en dos grandes sub-grupos: El primero, considero que todos somos diferentes y diversos, es decir, que en términos del aprendizaje tenemos distintas formas de acercarnos al conocimiento, ejemplo de ello es que algunas	Dificultad Rechazo Aprendizaje	

personas aprenden mejor cuando leen, otras cuando discuten, incluso hay algunos que se les facilita la memorización, por ello diría que todo sujeto tiene necesidades educativas especiales. En el otro grupo consideraría a las personas con algún tipo de discapacidad ya diagnosticada, ejemplo ceguera u otras de tipo motriz, condiciones dadas por algún problema físico, genético”		Se reconoce a este niño como el que ha vivido el rechazo, la exclusión, un niño al que es necesario acoger, enseñarle y brindarle herramientas que los estudiantes de matemáticas tienen claro que deben ser diferenciadas.
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL		
Concepto	**Palabras**	**Comentarios**
5. “Diversos a mí, a lo que conozco o me he dado la oportunidad de conocer. Con las mismas posibilidades que yo o sus compañeros de clase, personas que merecen ser entendidos como yo, y que sin importar muchas veces el diagnóstico, eso no los define, ni los encaja en una sola posibilidad de ser”.	Diversidad Mundos Posibles	El concepto del niño con necesidades educativas especiales se asocia a la diferencia y a la diversidad, a los ritmos de aprendizaje diversos que existen en el aula y que en particular, tienen los niños en situación de discapacidad. Se observa un camino hacia la naturalización de oportunidades en los niños que denominan bajo la etiqueta “necesidades educativas especiales”. Relacionan la creatividad, las posibilidades de ser diferentes, la imaginación, las capacidades. Se reconoce al niño como sujeto, por encima de
6. “Si tuviera que definir a los “niños de inclusión”, diría que, así como todos los estudiantes por los cuales he pasado, han marcado mi vida y mi forma de pensar, cada uno de ellos con su personalidad, sus capacidades y sobretodo sus mundos, cada uno lleno de construcciones diferentes, imaginación y creatividad por explorar y descubrir. Niños que necesitan ser comprendidos y conocerse así mismo, así como todos**. No me gusta decir que son niños de inclusión o de necesidades ¿Cómo les dirías? Niños**”.	Originalidad Capacidad Amor	
7. “Un niño con necesidades educativas especiales es quien se encuentra en condiciones diferentes al resto de sus compañeros ya sea por alguna enfermedad física, mental y por este motivo requiere cuidados diferentes, aunque cada niño en su forma de aprender necesita que se adopten las medidas necesarias para aprender”	Maneras diferentes de aprender Sujeto único Diferentes	
8. “Son los niños diagnosticados con algún síndrome, retraso cognitivo y/o físico que no cumple con las características socialmente impuestas de “normalidad”. Sus mentes tienen un funcionamiento distinto y comprenden y viven el mundo de una manera distinta a la establecida. Sus procesos cognitivos no llevan el mismo ritmo de los otros o su cuerpo presenta alguna diferencia”.	Diversidad Diferencia Capacidades diversas	

REJILLA 5. PALABRAS ASOCIADAS A LA INCLUSIÓN

Objetivo:
Identificar significaciones imaginarias de inclusión

¿Con qué palabras asocia la palabra inclusión?
¿Con qué sentimiento asocia la palabra inclusión?
¿Con qué valor asocia la palabra inclusión?

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS

Palabras	Sentimiento	Valor	Comentario
Diversidad Apoyo Reconocer Reto	Amor	Respeto Empatía	Las palabras que los estudiantes de la licenciatura en matemáticas relacionan con inclusión, representan las situaciones vividas, en particular en la experiencia de práctica pedagógica. La dificultad le pertenece al maestro que no encuentra la manera de abordar al estudiante, lo que genera frustración y miedo. Esto devela la mirada hacia el niño, marcada intensamente por el respeto. El niño es respetado por su maestro con todo lo que ello implica. Respetar al niño es comprenderlo, reconocerlo, involucrarse con él, y en nombre de ese respeto, se ven retos pedagógicos que son difíciles, pero esta dificultad no se le atribuye al niño. Es el proceso de inclusión el que se dificulta y el maestro se siente responsable de ello.
Apoyo Gestión Oportunidad Accesibilidad Crecimiento Comprensión	Miedo	Respeto Empatía Solidaridad	
Reconocer Atender Involucrar Difícil	Empatía	Respeto Tolerancia	
Dificultad Diferente Oportunidad Comunicación	Frustración	Tolerancia	

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

Palabras	Sentimiento	Valor	Comentario
Exclusión Discriminación Aceptación	Frustración Rabia Desolación	Tolerancia Respeto	Las palabras referenciadas por los estudiantes de pedagogía infantil reflejan sentimientos que emergen ante situaciones de exclusión que han identificado en sus lugares de práctica. Los escenarios de práctica determinaron un constante sentimiento de frustración (también en los estudiantes de matemáticas) derivado de situaciones con las cuales los estudiantes están en desacuerdo. La empatía, la tolerancia y el respeto manifiesta el deseo de las estudiantes de pedagogía infantil al interior de las aulas.
Normalidad Discapacidad Diferencia	Frustración Rabia Impotencia	Respeto	
Exclusión Etiquetas Diferencias Conocer Reconocer	Rabia Felicidad Inconformidad Asombro	Respeto	
Socialización	Frustración	Empatía	

Diversidad Pedagogía Otredad Multidiverso Desconocimiento	Inconformidad		

REJILLA 6. PERFIL DEL MAESTRO

PERFIL DEL MAESTRO	
Objetivo Develar significaciones imaginarias de inclusión a partir del perfil del maestro	
¿Cuál es el perfil de un buen maestro?	
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS	
PERFIL	**COMENTARIOS**
1. "Cada niño va estar rodeado de diferentes contextos. Hay muchos contextos en un aula y en cada colegio también hay un contexto diferente. Cada niño llega con sus problemáticas y sus cosas de casa al aula, reconocer eso y no creer que todos van a ser iguales"	El maestro no puede tener una mirada homogenizante hacia los niños, lo que inserta el reconocimiento de la diversidad en el aula, entendida como aquella particularidad de cada estudiante, que requiere de acogimiento, empatía y comprensión.
2. "Debe ser una persona creativa en cualquier profesión, pero en esta es especifico que se necesita porque la generación de ahorita demandan más cosas que la anterior, ahorita los niños ellos vienen con otro chip muy diferente a como nosotros veníamos antes"	
3. "Debe inspirar un cambio en los estudiantes inspirar a que piensen de una forma crítica y el desarrollo personal…debe ser reconocedor de qué va a estar en un aula diversa, acoger esa diversidad en el sentido de incluir a los estudiantes excluidos"	
4. "Ser empático, ser humanista en el sentido de ponerse en el lugar del otro y entender las diferencias, entender la diversidad, las problemáticas. Debe ser crítico más que todo, creo que un docente que no es crítico tanto con sí mismo, como con su medio, está destinado a fracasar".	

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL	
5. "Digamos lo importante que es tú como profesora tengas por lo menos buena autoestima, porque si vas a llegar al aula a acabar con todos discriminándolos, obviamente es porque algo no anda bien en ti. Entonces son cosas que de alguna manera he aprendido y él como reconstruirlo y a medida que voy creciendo en esta carrera que hasta ahora comienza, siento que son importantes, porque creo que mucho de eso le faltó a varios de mis profesores y nos faltan a muchos de nosotros también y siento que son las bases para llegar al aula y dar todo de nosotros sin dañar a nadie, siendo conscientes de la importancia que tenemos en la vida de cada uno de los niños que está al frente de nosotros".	Se considera en el perfil del maestro una dimensión que no se relaciona con el conocimiento, sino que tiene que ver con el autocuidado, la inteligencia emocional. Así mismo se aborda el respeto hacia la diferencia desde una perspectiva de los derechos del niño. El papel del maestro está determinado por las interacciones con el niño, en las cuales se hace visible una relación en la que hay confianza, no hay prejuicios pero deja de protagonizar el poder, lo que constituye un facilitador del reconocimiento de la diversidad. Así mismo se propone un escenario en el cual no se validan prácticas tradicionales, como el estar mucho tiempo en actividades de mesa, actitudes discriminatorias o realizar actividades repetitivas.
6. "Yo tengo que llegar sin prejuicios, tengo que llegar confiada, con autoestima, con Innovación. Y todo lo que nos ofrece la sociedad actualmente es lo contrario a eso. Así que hay que construirse en todo sentido, el machismo, las ideas políticas, las formas de aceptación socialmente y como las creaciones, lo que es bueno y lo que es malo, lo que es feo y lo que es bonito".	
7. "El maestro no es alguien que lideran el salón, sino que está acompañando los estudiantes. Aprecia y entiende las diferencias de cada uno de sus alumnos, siempre tiene presente los diferentes lenguajes artísticos, intenta hacer que las clases sean amenas para los niños, ya que pasan mucho tiempo ahí sentados y encerrados".	
8. "Como profesor también debe comprender y entender a sus estudiantes y construir juntos con ellos y debe pensar en sus estudiantes y debe ser propositivo"	

REJILLA 7. EL MAESTRO INCLUYENTE

EL MAESTRO INCLUYENTE	
Objetivo Identificar significaciones imaginarias de inclusión	
¿Con qué palabras asocia el maestro incluyente?	
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS	
Palabras	**Comentario**
Creativo Inclusión Amoroso Afectuoso Apasionado Curioso **Innovador**	Una constante en la formación de licenciados en matemáticas es la creatividad y la innovación. Lo que se atribuye a principios establecidos en la formación de la licenciatura y mencionados durante toda la entrevista.
Comprender Motivador Gestión **Innovador** Cooperación Investigador **Recursivo** Herramientas Educativas	
Creativo Reconoce **Comprende** Acoge Proyecto Atiende Perseverante	
Pasión Dedicación Crítico **Comprensivo** Compromiso **Innovador** Intelectual Empatía	
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL	
PALABRAS	**COMENTARIOS**
Pintura Comida Películas Lenguajes corporales Amigo Cambio	Las palabras que relacionan los estudiantes de pedagogía infantil, también hacen referencia a los recursos. Sigue siendo una constante el considerar aspectos de formación humana como la empatía, el respeto y la escucha.
Crack	
Aprecia las diferencias Escucha Abierto Aprende Enseña	
Creativo Empático Respetuoso	

Luego de hacer una revisión de cada momento del estudio de caso, se identifican las significaciones imaginarias instituidas e instituyentes y se evidencia aquella emergencia de imaginarios institucionalizados, determinados por la trayectoria formativa como licenciados:

REJILLA	MOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN	SÍNTESIS DE LOS HALLAZGOS	SIGNIFICACIONES INSTITUIDAS /INSTITUYENTES	CATEGORÍAS EMERGENTES PARA LA INTERPRETACIÓN
REJILLA 1	Documento iconográfico. Imágenes de Inclusión.	Experiencias de práctica pedagógica Tensión entre teoría y práctica**:** Lo que aprendí en NEES	Entre lo instituido y lo instituyente-entre la educación tradicional y la educación inclusiva	Aula
REJILLA 2	Experiencias de educación inclusiva	Experiencias de práctica pedagógica: Estudiantes con discapacidad, estudiantes discriminados por etnia y procedencia. Experiencias de vida cercanas en las que se ha compartido con una persona con discapacidad. Palabra clave: Frustración	Entre lo instituido y lo instituyente-entre la educación tradicional y la educación inclusiva Emergencia de imaginarios institucionalizados	Aula
REJILLA 3	Historias de inclusión	Experiencias de discriminación	Emergencia de imaginarios institucionalizados	Formación de Maestros
REJILLA 4	La infancia con "Necesidades Educativas Especiales"	Asomos de diversidad, somos todos, solo existen niños, no niños con "NEE" Prevalece el niño con discapacidad, el niño con dificultades El niño requiere más tiempo que los demás Hay que ser recursivos y creativos con estos niños No me gusta decir niño con discapacidad No se le atiende con educación tradicional. LPI: Juego, creatividad, colores. LM: Recursos, matemáticas para todos.	Entre lo instituido y lo instituyente	Infancia
REJILLA 5	Palabras asociadas a inclusión	Se asocia con el valor del respeto y la empatía. La diversidad	Instituyente	Formación de maestros
REJILLA 6	Perfil del maestro	Reconoce la diversidad	Instituyente	Formación de maestros
REJILLA 7	El maestro Incluyente	Se relaciona con la innovación y los valores	Instituyente	Formación de maestros

CUADRO 2. RELACIÓN ENTRE REJILLAS, IMAGINARIOS Y CATEGORÍAS

En el capítulo siguiente, se proponen las categorías a través de las cuales se dará lugar a la interpretación de los hallazgos.

CAPÍTULO 6. Interpretación Y Hallazgos

Para la fase de interpretación y hallazgos de este estudio de caso, se generan tres categorías a la luz de los resultados y de los objetivos propuestos en la investigación. Las significaciones imaginarias de inclusión entonces, salen a flote desde los sujetos (los estudiantes y los maestros) y las acciones (la práctica pedagógica y la formación de maestros). En consecuencia, la interpretación de los imaginarios de inclusión de los estudiantes de Pedagogía Infantil y Matemáticas, se presentan a continuación de la siguiente manera:

En primer lugar, la categoría de infancia, que para el escenario inclusivo está acompañada de lo que los estudiantes denominaron "Necesidades Educativas Especiales".

En segundo lugar, se propone el apartado titulado: El dilema de la diversidad en el aula: Entre lo instituido y lo instituyente. Aquí se presenta la tensión y la complejidad de la teoría y la práctica que se manifiesta en los escenarios de práctica pedagógica.

En la tercera parte, se presenta el apartado: La emergencia del maestro del siglo XXI: De lo institucionalizado a lo instituyente, que presenta un análisis sobre la formación de maestros que se devela a través del discurso de los estudiantes, derribando acciones pedagógicas que caracterizan la educación tradicional.

El Niño con "Necesidades Educativas Especiales": ¿Sujeto de derechos, diverso o cognitivo?

Hablar de inclusión representa la imagen de un niño. Aquel niño está en el aula, tipificado por el maestro titular de la práctica como aquel que "no hace, no sabe o no puede". Por su parte, los futuros licenciados se sorprenden de lo que observan, hacen una lectura de la situación y pueden identificar situaciones de exclusión.

> ***"…y había dos niños, estaban pegados a la pared, estaban pegados a la pared y al tablero, así de primeras, pero o sea horrible. Entonces yo llegué y dije cómo ¿y esto que…?"***

El niño se observa vulnerable, en ocasiones fue descubierto semanas después de iniciar la práctica y eso generó intenciones de "hacer algo por él", pues su aprendizaje es "diferente".

Aquella imagen del niño viene acompañada de un título implícito: "Un niño con necesidades", "un niño de inclusión" o un niño con "necesidades educativas especiales". Al parecer, este niño con necesidades aprende distinto a los demás, y por lo general es el niño con discapacidad. En algunas experiencias significativas, también se relaciona como sujeto de la educación inclusiva a un niño que ha sido víctima de discriminación, como por ejemplo un niño venezolano o un niño afrodescendiente.

> ***"…No lo sé, creo que yo tengo muy marcada la idea de qué inclusión es cuando tú te ves con una persona de necesidades educativas especiales en el aula…"***

Un niño respetado.

El niño “con necesidades educativas especiales” es un niño al que se debe comprender o entender, pero sobretodo, respetar. Aquí el respeto es una constante en el discurso de los estudiantes, prácticamente implícito y se refiere al respeto del maestro por los niños y las niñas. En esta noción del respeto, confluyen evitar el regaño, los prejuicios, el maltrato y la discriminación del niño que “aprende diferente”. Respetar al estudiante significa llevarle lo que necesita, pues un niño con discapacidad, requiere materiales, recursos y una actividad específica.

Descripción de la imagen:
“…Yo coloqué la profesora en el tablero y estas son las regletas de Cuisenaire,
y el bastón tiene un puntico rojo porque según vi
los bastones de los cieguitos tienen colores según la discapacidad que tengan…”

En este sentido, el maestro tiene un papel en el que debe ser garante de derechos y es aquí donde confluyen elementos de la política pública de un imaginario institucionalizado, que marca una atención educativa donde se valora al niño como sujeto, aspecto que no era considerado desde el siglo XVII cuando el concepto de anormalidad o patología escolar, estaba determinado por la relación edad cronológica- habilidades y criterios en los que figuraba el premio y el castigo; esta última acción, muy común para estudiantes que desde

esa época simplemente “no podían” hacer lo que ya estaba en un currículo unificado, generando descalificaciones y el necesario retiro de la institución educativa. En este estudio de caso, la atención educativa no desemboca en la exclusión, sino que se instituye el respeto por el niño.

> ***“…Ella nos miraba y nos decían “no entiendo profe”, como si realmente no entendiera, pese a que nosotros le decíamos de distintas maneras y no funcionaba. ¿cómo me sentí? Confundido, incompetente, algo sorprendido…”***

Sentirse confundido, incompetente y sorprendido, tiene que ver con aquella representación del niño que se respeta. Esto ratifica un imaginario institucionalizado, en el que se considera que todos los niños deben estar en igualdad de oportunidades que los demás, no hacerlo, de alguna manera es vulnerarlo. En el siglo XVII encontrarse con una situación así, llevaría al castigo o a la inmediata expulsión del aula, lo que aún seguiría latente en el siglo XX, donde el niño requería una institución especializada o un centro de educación especial.

El imaginario institucionalizado se hace instituyente en experiencias de aula exitosa, que se manifiestan cuando se experimenta la teoría en la práctica, aquí se resignifica el temor del maestro:

> ***“…Porque uno siempre tiene la percepción de “¡Uy no!, hay un chico con discapacidad”, y es que eso suena mal, pero es así, uno dice: ¡no!, esto aquí es más difícil!, porque existe la indiferencia de los profesores, de los estudiantes, y es como ¡uy no!, aquí toca… como el trato especial, pero a él lo trataban como a un igual, entonces era cómo “¡Ush, sí es posible!”***

Un escenario en el que el niño no se ve discriminado se convierte en deseo, lo cual no solo resignifica la experiencia presente sino la futura. En esas proyecciones psíquicas, se desvanece la noción de “difícil” y se abre el panorama a otras posibilidades. Esto implica una representación del niño en las que emerge una perspectiva de oportunidades y se instituye en acción pedagógica.

Cuando se hace referencia a la indiferencia de los profesores y los estudiantes, hay una relación de causalidad que no se le atribuye al estudiante con discapacidad. Esto también hace parte de una significación imaginaria instituyente, en la que el contexto es barrera para el estudiante y no él mismo. Antes de las últimas décadas del siglo XX, se consideraba a la discapacidad como la causa directa para no ejercer derechos. A finales del siglo XX y hasta nuestros días, con el modelo social de la discapacidad, es la interacción con el entorno lo que instaura barreras para acceder a la educación. Los estudiantes de licenciatura identifican plenamente al entorno como factor excluyente en el aula. El problema no es el niño, es el contexto.

Transitando entre el niño diverso y el niño cognitivo.

La emergencia de las significaciones imaginarias de infancia en las que el niño es comprendido, valorado y respetado, permean en la acción pedagógica que se lleva a cabo para garantizar la educación inclusiva. Esto implica, que por ningún motivo un niño es retirado del aula y debe ser tenido en cuenta en igualdad de condiciones que los demás. Las conductas discriminatorias que se derivaron de mecanismos pedagógicos basados en

la homogenización de las aulas desde el siglo XVII, se desvanecen con imaginarios institucionalizados en los que se pretende "*Formar docentes que implementen su práctica pedagógica en una perspectiva de educación para todos y desde el reconocimiento de la diversidad y la diferencia que caracterizan el ámbito escolar*" (Proyecto -NEES-, 2016).

"…O sea, básicamente la profesora siempre nos hacía énfasis en visualizar eso, Entonces la inclusión... ¡No me acuerdo el texto!, pero el texto decía como: 'inclusión no es que se incluya al que este apartado o algo así, pues por las políticas que hay, por la cultura que hay, no, no, no… sino es más bien como adecuar y superar esos obstáculos que esa persona tiene y es como acercarse a eso…"

Al indagar por el significado del niño con "necesidades educativas especiales", se hace visible la sombra de la infancia instituida. Aunque no sea un elemento que genere acciones discriminatorias en los estudiantes, la dimensión cognitiva sigue dibujando una representación en la que parece necesario diferenciar un niño del otro y de esta manera, justificar la noción de lo que se ha denominado una "necesidad educativa especial". Dicha situación puede abordarse como problema, dificultad o factor atípico.

"Una situación en específico tiene que ver con una necesidad educativa especial qué pues lo que pudimos categorizar e identificar fue un problema cognitivo…"

"…A mi modo de ver consiste en unas dificultades en la comprensión de lo que se realiza…"

"…Es aquel quien tiene una forma de aprender atípica…"

La representación de problema, dificultad o aprendizaje atípico es un rastro instituido de finales del siglo XIX, donde las políticas educativas desembocaron en la localización de estudiantes que pueden ser rotulados so pretexto del saber pedagógico (Naradowsky,

2013). No obstante, esa sombra instituida está tejida con otras significaciones instituyentes:

> **"…Podemos categorizar esta población en dos grandes sub-grupos: El primero, considero que todos somos diferentes y diversos, es decir, que en términos del aprendizaje tenemos distintas formas de acercarnos al conocimiento…En el otro grupo consideraría a las personas con algún tipo de discapacidad ya diagnosticada…"**

En esas nuevas redes de significaciones instituyentes aparecen las palabras diferencia, oportunidad, atención, que pueden asumirse como representaciones de la diversidad y de la educación inclusiva. En los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, aparece la palabra diversidad y capacidad, ofreciendo una representación instituida sobre la que se consideran las diferentes formas de aprender y por lo tanto, la etiqueta de las "necesidades educativas especiales" se ve trastornada, al punto de considerar que los niños no son parte de un aparente "subgrupo" de la infancia:

> **"Diversos a mí, a lo que conozco o me he dado la oportunidad de conocer. Con las mismas posibilidades que yo o sus compañeros de clase, personas que merecen ser entendidos como yo, y que sin importar muchas veces el diagnóstico, eso no los define, ni los encaja en una sola posibilidad de ser".**
>
> **"No me gusta decir que son niños de inclusión o de necesidades *¿Cómo les dirías*? Niños".**
>
> **… yo tengo un problema con la palabra necesidad especial, porque la profesora nos decía como "Es discapacidad, ustedes tienen que reconocer que es una discapacidad y no una necesidad especial, porque todos tenemos necesidades especiales", bueno en fin…**

El futuro licenciado navega, a partir de un imaginario institucionalizado del niño, entre la diversidad y la cognición. Esa forma de comprenderlo, de asumirlo y de tratarlo es una acción en la que confluyen el imaginario institucionalizado del niño como sujeto de

derechos y del niño con discapacidad. Cuando el niño se categoriza en el grupo de las necesidades especiales, aunque no sea discriminado, es otro niño. El primer criterio es político, porque existe una acción pedagógica en la que todos los niños son sujetos de derechos y el niño con discapacidad ha sido históricamente excluido y vulnerado. El segundo criterio es comprenderlo, pero es en esta parte del camino, donde aparece la sombra instituida del abordaje cognitivo del niño, que sumada a la etiqueta de la necesidad educativa especial, lleva al maestro a naufragar entre lo instituido y lo instituyente. Si el niño tiene discapacidad, ya no es un niño, es un niño "con necesidades educativas especiales", el niño es respetado, pues es diverso, pero ya no es niño, es niño con etiqueta. De allí, que el aula diversa entre en un dilema, pues de este concepto de niño, partirán las acciones pedagógicas.

El Dilema de la Diversidad en el Aula: Entre lo Instituido y lo Instituyente

Las significaciones imaginarias de la infancia, subyacen en la práctica pedagógica, que a su vez nutrirá el entramado de la educación inclusiva. Es en las experiencias, que se descubren representaciones, sentimientos y pensamientos del estudiante que se prepara como docente; es un ir y venir entre lo instituido y lo instituyente.

La frustración fue el sentimiento más frecuente en los participantes del estudio de caso que surgió en la experiencia de educación inclusiva, que ellos relacionan con su proceso formativo. Esto acompañado de tristeza, impotencia, temor o rabia por no ver resultados pedagógicos o bien, por encontrarse con un aula excluyente.

En efecto, este tipo de sentimientos resulta de experiencias de práctica en las que se confronta el imaginario institucionalizado. Desde la formación académica la primera acción pedagógica es la garantía de derechos, la segunda, determinada por una actitud hacia la diversidad, y la tercera específica de la profesión del licenciado.

Como se anunció en el apartado anterior, las primeras dos acciones se derivan de una representación del niño, que evita la discriminación en el aula; en lo relacionado con lo disciplinar, el estudiante no encuentra elementos suficientes que le permitan un resultado pedagógico exitoso:

> **"…Me enojé conmigo mismo por no haber sido autónomo y haber buscado otras posibles soluciones…"**
>
> **"No sabía qué hacer por más de que me dijeran, es autista o era síndrome de down. Había unos que se agarraban de un momento a otro, resultaban peleas. Entonces uno era como ¡rayos!"**

La fractura entre la teoría y la práctica expresa la disyuntiva entre lo instituido y lo instituyente:

> **"…De alguna manera en la carrera te hacen ver como que eso no es lo que se debe hacer, porque le estás haciendo un daño a un niño que de alguna manera digamos llega a cuarto, no tiene lo que necesita para pasar a quinto, entonces se va a frustrar…entonces va a ser un problema para él y… no sé… me siento mal, no me gustaría porque igual estás jugando con la educación de él…".**

La faceta del niño como sujeto de derechos impulsa la reflexión del futuro maestro: "eso no es lo que se debe hacer"; no obstante, los rastros del imaginario instituido responden:

” …uno se da cuenta de la realidad del profesor cuando realmente tiene a un chico con alguna discapacidad en el aula, eso es muy complicado de llevar como tal la clase, yo digo que es muy difícil.

¿Por qué es difícil?

Porque es que son muchos estudiantes, el sistema escolar en Colombia, tiene muchos estudiantes nosotros teníamos 35 - 36 estudiantes, luchar contra eso, contra un niño con discapacidad y 34 niños más que también tiene sus dificultades, que también tienen sus procesos, entonces yo digo que es difícil por eso…”

El aula, se reconoce como escenario diverso y participativo, sin embargo, el fantasma instituido de un aula homogénea, en la cual un niño con discapacidad requiere más atención o que requiere atención individualizada refleja una ruptura entre el enfoque de derechos y la educación inclusiva, devolviendo inevitablemente al estudiante de licenciatura a acciones de la educación tradicional.

“…No tenemos fuentes que nos digan cómo enseñarle a un niño, cómo la niña que le pasaba esto o niños que hay veces se quedan un poquito atrasados en lectura y escritura y uno dice “¿qué hace uno para que avance y alcance a sus compañeritos?”.

“…Todo lo que uno ve en necesidades especiales, o lo que yo he visto se han enfocado en asperger, autismo o síndrome de Down y ya se quedan en esas, pero existen un montón de cosas más que uno queda “no sé cómo trabajarlas y no sé cómo tratarlas…”.

“…**pues uno no podía ponerse a pensar únicamente en planear las actividades solo a la chica, porque había otros compromisos…”**

La representación homogénea del aula, se nutre cuando se adhiere la categoría diagnóstica del niño, lo que es insumo para una representación de la educación inclusiva, como un escenario en el que de acuerdo al diagnóstico se llevan a cabo ciertas acciones

pedagógicas. Hasta aquí, la huella de significaciones instituidas de la escuela francesa del siglo XVIII (De la Salle, 1720), basada en clasificaciones unificadas, con criterios para cada niño categorizado parece no desaparecer, excepto por el trato, que definitivamente no tiene nada que ver con la expulsión del niño. En este caso, cuando existe una situación en la que la categoría diagnóstica aprendida no coincide con lo que se observa en el aula, surge una experiencia que genera los sentimientos de frustración y es aquí donde sale a flote el imaginario instituido. El recuerdo de la experiencia de práctica, que además contiene las situaciones excluyentes del contexto escolar, como la actitud de la profesora titular, la frustración por el fracaso como maestro en formación, desembocan en una significación imaginaria de la educación inclusiva como una acción difícil para el futuro maestro.

La Emergencia del Maestro del siglo XXI: De lo Institucionalizado a lo Instituyente

El imaginario de inclusión, comprende un imaginario de infancia y de aula diversa que determina el papel del maestro. Los significados que se tejen durante la trayectoria formativa y en la experiencia de práctica.

El perfil del maestro que proponen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y la Licenciatura en Ed. Básica con Énfasis en Matemáticas está marcado por la cultura inclusiva. Comprender, entender o reconocer a los niños y niñas es un elemento común que representa una actitud frente a la diversidad. El perfil del maestro trasciende la perspectiva del cuidado, de la protección y también la de un perfil basado en

conocimiento. También empieza a desvanecerse la noción instituida de una relación heterónoma y de obediencia:

> **"El maestro no es alguien que lidera el salón, sino que está acompañando a los estudiantes. Aprecia y entiende las diferencias de cada uno de sus alumnos, siempre tiene presente los diferentes lenguajes artísticos, intenta hacer que las clases sean amenas para los niños, ya que pasan mucho tiempo ahí sentados y encerrados".**

Los encuentros con el profesor titular resultan significativos en la consolidación de representaciones con respecto a la forma de pensar, sentir y actuar del maestro en formación. Las significaciones imaginarias institucionalizadas hacen parte del discurso y son las que evocan los sentimientos de frustración que se identificaron en el apartado anterior. Como consecuencia de ello, la reflexión suscita el deseo y el compromiso radical de diferenciarse del maestro tradicional:

> **"…Pues tener un caso y que tu no lo sepas afrontar, después de que has tratado de estudiar, de qué crees que sabes alguito… no sabes nada, pero "sabes alguito", y que aun así no lo puedas afrontar es algo desmotivante, porque entonces te das cuenta que vas a ser el mismo profesor que todos y vas ir al aula a no hacer nada cuando tengas estos casos…"**
>
> **"…Esa práctica fue un poco más formalista lamentablemente, porque digamos, los profesores nos exigían eso…, esos profesores nos exigían mucho; es que esos profesores nos exigían, pero no con nuestra forma de… sino muy formalistas esos señores eran demasiado formales".**

La creatividad es la representación del maestro incluyente, también da cuenta de los desacuerdos con la educación tradicional, de la que aún hay rastros contundentes en el

escenario de práctica, de ahí que se utilicen otras palabras como la innovación, la recursividad o la originalidad. La empatía y el respeto siempre serán una constante en el transcurso del análisis de este caso, constituyendo significaciones instituyentes de la inclusión.

La formación personal, la inteligencia emocional reclaman un lugar en el perfil del maestro como garante de derechos. Esa dimensión personal del perfil del docente, tiene relación con imaginarios institucionalizados de la formación como licenciados, que está inmersa en la política pública de infancia:

“Digamos lo importante que es tú como profesora tengas por lo menos buena autoestima, porque si vas a llegar al aula a acabar con todos discriminándolos, obviamente es porque algo no anda bien en ti.

Conclusiones

Se identificaron las significaciones imaginarias de inclusión que tienen el grupo de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas de la Facultad de Educación de la Universidad Distrital. Se identificaron creencias y sentimientos asociados a la educación inclusiva y se establecieron tres categorías de análisis: la infancia, el aula y el maestro.

Como primer aspecto a relacionar en este estudio de caso, no se encuentran discrepancias ampliamente significativas entre las dos licenciaturas sobre la inclusión que den lugar a una diferenciación entre ellas de acuerdo a las categorías propuestas. Se evidencia que la inclusión se aborda desde cada campo disciplinar, siendo para el caso de pedagogía infantil, una fuerte relación con el niño como sujeto y desde la licenciatura en matemáticas, desde un principio disciplinar que es “las matemáticas para todos”.

La educación inclusiva se asume desde una perspectiva de no discriminación, que se deriva de significaciones institucionalizadas de niño en ambas licenciaturas. Aún no se asume como un proceso pedagógico, no obstante, hay una fuerte relación de la diversidad con los recursos, lo que incide en la propuesta de los estudiantes relacionada con el perfil del maestro. Esto coincide con lo interpretado por Mateus, Vallejo, Obando, & Fonseca, (2017) quienes señalan una ruptura entre la cultura y la práctica, al evidenciar que el ideal de inclusión como derecho se representa en el discurso, pero no con claridad en las prácticas pedagógicas.

Se identifica como sujeto de la inclusión al niño en situación de discapacidad, lo que representa un tipo de niño denominado “niño con necesidades educativas especiales”, lo que determina su lugar en el aula, un trato particular y unas acciones de reivindicación de derechos por parte de los estudiantes cuando realizan sus prácticas de formación. El niño es respetado por sus maestros, quienes velarán por evitar su exclusión. Esto como producto de un imaginario instituyente de sujeto de derechos, derivado de la política pública de infancia. Afloran sensaciones de incomodidad con la etiqueta de las necesidades educativas especiales, con mayor presencia en el grupo de estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, lo que supone pensar que la representación institucionalizada de la infancia al interior del proceso formativo acapara la noción del niño tipificado o etiquetado.

Las experiencias en educación inclusiva de los estudiantes estuvieron marcadas por la práctica pedagógica, que refleja el dilema entre lo instituido y lo instituyente. Existen evidencias instituidas de la educación tradicional, que no permiten garantizar la calidad educativa de todos los niños. Si bien la atención educativa parte de un principio de respeto por la diversidad, el paso siguiente que conlleva a acciones pedagógicas concretas que garanticen el aprendizaje de todos, no se hace realidad. En esto inciden los siguientes factores:

1. Se asume que las acciones de la educación inclusiva consisten en realizar una actividad específica para el estudiante en situación de discapacidad de acuerdo

a su diagnóstico. Esto significa que las planeaciones se realizan desde un perfil clínico y no de acuerdo a un perfil pedagógico del grupo con herramientas universales. Esto coincide con los resultados de la investigación realizada por Leiva y Gómez (2015), según la cual los estudiantes se centran excesivamente en las dificultades y esperan respuestas técnicas para cada caso, lo cual, implica que no van más allá de los asuntos técnicos e ignoran que la educación inclusiva implica transformación del contexto escolar y cambio social.

2. Hay una ruptura entre la teoría y la práctica que no logra subsanarse al interior de la práctica pedagógica, lo que nutre una representación del proceso de inclusión como difícil.

El perfil del maestro incluyente se asocia a aspectos actitudinales, orientados a reconocer el estudiante y valorar su diversidad. Cualidades como la empatía, la autoestima y la innovación, coinciden con los propósitos de estudios sobre formación de maestros relacionados con factores actitudinales que determinan el éxito del proceso de inclusión. Estos elementos aportan a lo que propone cada una de las Licenciaturas en el perfil del egresado, en los propósitos, misión y visión.

La formación del maestro que se basa en las categorías diagnósticas del niño con discapacidad, puede pasar de ser un facilitador a una barrera en el proceso formativo, dado que el maestro asocia una electiva o seminario a un tipo de niño y realiza su actividad pedagógica en función de ello. Por ello es pertinente recomendar que se pueda abordar la

diversidad en el aula desde la propuesta didáctica, desde opciones metodológicas y la trazabilidad desde los procesos de aprendizaje, la alfabetización, el pensamiento lógico y la psicología del niño. De tal manera que se contemplen los diferentes ritmos de aprendizaje desde un abordaje enteramente pedagógico, teniendo como base el diseño universal para el aprendizaje.

Si bien la educación inclusiva ha superado barreras discriminatorias en las escuelas, es necesario plantear como siguiente reto, la necesidad de continuar reflexionando sobre la infancia y fortalecer institucionalmente la formación de maestros para superar perspectivas bajo las cuales la educación inclusiva se reduce a grupos minoritarios, trascender el enfoque del niño etiquetado y sostener la categoría de infancias, bajo los criterios de categoría histórica, social e indeterminada, lo que puede permitir el surgimiento natural de la educación inclusiva, entendida como la educación para todos. De aquí se desprenden las siguientes recomendaciones para la Universidad Distrital:

1. Continuar investigando sobre cómo se asume la educación inclusiva en los estudiantes de licenciatura de la facultad.
2. Acompañar los procesos de práctica pedagógica del estudiante desde los círculos de la palabra, tertulias pedagógicas, dando valor a sus sentimientos con respecto a los retos a los que se ve enfrentado y aunar esfuerzos para que los retos sean asumidos desde las herramientas pedagógicas de las cuales dispone.
3. Implementar la educación inclusiva como eje transversal de formación, en el cual a partir de un concepto de infancia como categoría histórica social e indeterminada, se construye la educación inclusiva, superando representaciones

de la educación inclusiva como aquel proceso que contempla educación especializada para ciertos grupos de estudiantes.

4. Fomentar la reflexión pedagógica de la educación inclusiva como la educación de hoy, la educación para todos y un proceso permanente que valora la diversidad en el cual participan todos los maestros y no algún grupo “especializado”.

Referencias

Ainscow, M. &. (2008). Por una educación para todos que sea inclusive: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada, 145*, 17-44.

Alzate, M. (2003). *La Infancia: concepciones y perspectivas.* Pereira: Papiro.

Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen.* Madrid: Taurus.

Calvo, G. (2015). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación, 6*(1), 19-35.

Castoriadis, C. (1997). Imaginación, imaginario, reflexión. . En C. Castoriadis, *Ontología de la creación* (págs. 131-212). Madrid: Tusquests.

Escobedo Peiro, P., Sales Ciges , A., & Ferrández Berrueco, R. (Julio de 2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. (U. C. Mártir", Ed.) *EDETANIA: Estudios y propuestas socio-educativas*(41), 163-175

Fernández, i., Véliz, V., & Ruiz, A. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva:Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal), 20*(3), 1-15.

Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(2), 82-99.

Geertz, C. (1973). *La Interpretación de las Culturas* . Nueva York: Gediza.

Gutiérrez-Ortega, M. M.-C.-R. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva, 11*(2), 13-26.

Jazzo-Vasquez, M., Mendoza-Saucedo, F., & Mendez-Pineda, J. M. (2013). Aprender a colaborar: un camino para promover la inclusión desde la docencia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 1-24.

Leiva, J., & Gomez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 8*(2), 185-200.

Leiva, J., & Jiménez, A. (2012). LA EDUCACIÓN INCLUSIVAEN LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI: UN PROCESO PERMANENTE DE CAMBIO . *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 41-62.

Loaiza, C. (2011). La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa, 8*, 166-175.

Malaver, J. (1998). Emergencia e institución de la sociedad, filosofía política y sociología de Cornelius Castoriadis. En *Psiquis y Sociedad Una crítica al racionalismo* (págs. 245-281). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Manjarrés, D., & Hernández, C. (2015). Hacia Una Educación Inclusiva. Reto Y Compromiso De Todos En Cundinamarca. Bogotá , Colombia .

Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., & Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana, 35*(1), 177-191.

Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., & Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana, 53*(1), 177-191.

MEN . (2017). *Decreto 1421 de 2017.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional . (2008). Guía para el Mejoramiento Institucional . Colombia .

Minsiterio de Educación Nacional. (2013). *Política de Educación Superior Inclusiva.* Colombia: Dirección de Fomento para la Educación Superior .

Mosquera, Y. (2011). IMAGINARIOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA DE DOCENTES. *Horizonte Pedagógico, 13*(1), 22-33.

Muñoz, C., & Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo.* Bogotá: Planeta.

Murcia, N., & Jaramillo, D. (2014). Imaginarios sociales de educabilidad en el programa de artes escénicas: entre lo hegemónico y lo radical/creación. *Infancias imágenes, 13*(1), 80-89.

Murcia, N., Pintos, J., & Ospina, H. (2009). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Educaciòn y Educadores , 12*(1), 63-91.

Naradowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias hiper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*(62), 15-36.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna.* Aique Grupo Editor.

Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. Revista de Educación Inclusiva. *10*(2), 213-226.

Prioul, D. (2015). Cómo analizar un documento iconográfico. En J. Létourneau, *La caja de herramientas del jóven investigador* (págs. 95-111). Medellín: La carreta editores E.U.

Quiceno Castrillón , H. (2016). Experiencia, Infancia y Cultura. *Infancias Imágenes, 15*(2), I-IX.

Rincón Verdugo, C. (Junio de 2016). Los niños y las niñas entre lo instituido e instituyente: Desde la política pública a la práctica pedagógica. *Infancias Imágenes, 15*(2), x-xvii. doi:https://doi.org/10.14483/16579089.11298

Rincón, C. (2012). La construcción simbólica de la infancia, una mirada desde las significaciones imaginarias de los maestros. *Revista internacional Magisterio*, 22-26.

Rincón, C. (2013). *Imaginarios de infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas.* Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rincón, C., Triviño, V., De la Torre, O., Rosas, A., & Hernández, D. (2008). *Imaginarios de Infancia y la Formación de maestros* . Bogotá: Magisterio.

Rodriguez, P. (2012). La historia de la infancia latinoamericana: una aproximación. *Revista internacional magisterio*, 28-32.

Sánchez, A., Nuñez, M., Soto, N., & Perdomo, A. (2012). Inclusión escolar de primera infancia con necesidades educativas especiales: imaginarios de los docentes. *Infancias, Imágenes, 11*(2), 27-30.

Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones* . Madrid : McGraw Hill.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Morata.

Stake, R. (2013). Estudios de caso cualitativos. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Estrategias de Investigación Cualitativa Vol.III* (págs. 154-188). Gedisa.

UNESCO . (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* París: UNESCO.

Vincent, D. (2015). Cómo adelantar una investigación mediante entrevistas. En J. Létourneau, *La caja de herramientas del joven investigador* (pág. 167). Medellín: La carreta editores E.U.