

¿Cómo citar el artículo?

Restrepo Quijano, A. Y Restrepo Maya, W. (julio-diciembre, 2022). Una escuela para entretejer juntos la diversidad y la inclusión. *Revista Reflexiones y Saberes*, (17), 51-64

Una escuela para entretejer juntos la diversidad y la inclusión

A school to weave together diversity and inclusion

Ana María Restrepo Quijano

Estudiante de Maestría en Educación

Docente, Fundación Universitaria Católica del Norte

Medellín, Colombia

amrestrepoq@ucn.edu.co

Wilmer Alexander Restrepo Maya

Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación

Directivo Docente-Coordinador SEDUCA. Institución Educativa de Jesús

Concordia, Colombia

academicaiedejesus@gmail.com

Resumen

Las experiencias alternativas permiten y dinamizan cambios estructurales en la cultura escolar; de ahí que el presente artículo expone tres apuestas pedagógicas que favorecen la implementación de la educación inclusiva mediante diversas estrategias, en función de una formación desde y para el reconocimiento de los actores escolares como sujetos capaces de construir nuevas posibilidades de ser, estar y convivir en el mundo y con los otros. Son aportes de maestros para que la escuela sea un espacio de interacción permanente, que garantice el encuentro entre pares y la construcción colectiva de mundos y aprendizajes. Un tejido en el que todos se entrelazan como seres únicos desde las diferencias.

Palabras clave: Diversidad; Educación inclusiva; Escuela; Experiencias pedagógicas alternativas.

Abstract

Alternative experiences allow and dynamize structural changes in school culture; therefore, this article presents three pedagogical approaches that favor the implementation of inclusive education through diverse strategies in terms of the formation process from and for the recognition of school actors as subjects capable of building new possibilities of being and coexisting in the world with others. These are teachers' contributions to make the school a space of permanent interaction that guarantees the encounter between peers and the collective construction of worlds and learning. A world in which all weave together as unique beings from their differences.

Keywords: Diversity; Inclusive education; School; Alternative pedagogical experience.

Introducción

Ubicados en la subregión del suroeste antioqueño. Entre montañas y paisajes con olor a café, se encuentra el municipio de Concordia, el cual está habitado por 20.653 personas (Alcaldía de Concordia, s.f.). Es un territorio con una extensión rural significativa, cuya principal fuente económica deriva de la agricultura, particularmente de la siembra del café.

Desde el Servicio de Acompañamiento Pedagógico (SAP) se vienen dinamizando procesos en las diversas sedes la Institución Educativa de Jesús, ubicada en el casco urbano, y en la Institución Educativa Rural Morelia, cuya presencia se encuentra en diversas veredas y sectores rurales.

En estas instituciones educativas se vienen vinculando procesos orientados desde el marco educativo dado por el Ministerio de Educación Nacional, el cual acoge el enfoque de educación inclusiva, por medio del Decreto 1421 del 2017, donde se establece una ruta para dar garantía al derecho a la educación, especialmente de las poblaciones que han estado en condiciones de vulnerabilidad (como las personas con discapacidad), en tanto se concibe 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. (Decreto 1421 de 2017)

Reconociendo que el proceso normativo generalmente establece unos propósitos que, si bien se deben encaminar desde el momento de su establecimiento, implican procesos de transformación social y cultural de largo alcance, esta normatividad representa retos significativos para los territorios, y

particularmente para las instituciones educativas. Así, Concordia, ha venido avanzando en acciones para repensar un tejido social cada vez más incluyente y acogedor de la diversidad; sin embargo, las condiciones territoriales, económicas, geográficas, históricas, así como su idiosincrasia, visibilizan que las barreras presentes para la participación de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad son complejas y requieren de acciones afirmativas y estrategias contundentes para la mitigación de estas.

En coherencia con los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación* (Ministerio de Educación Nacional [MEN] et al., 2021), reconocemos que:

La materialización de la inclusión y la equidad en la educación se precisa en las tres dimensiones que sirven para articular los principales elementos que permiten el fortalecimiento de los sistemas educativos, estas son: las prácticas, las políticas y las culturas. Estas, la vez que son dimensiones que definen ámbitos para el análisis de la realidad educativa, también configuran escenarios estratégicos para lograr mejores intervenciones en cuanto a oportunidad y asertividad, acordes con los desafíos implicados en el camino del reconocimiento y respeto a la diversidad a través de la educación inclusiva y equitativa. (p. 22)

Es en este marco, donde de forma articulada con diversos actores institucionales se han dinamizado algunas propuestas pedagógicas, sustentadas en la necesidad de construir una educación inclusiva desde las realidades institucionales y territoriales; hilar propuestas que nos permitan incidir en dichas dimensiones, para hacer de este un escenario de construcción real, que impacte en la cotidianidad de las vidas de los actores educativos y sean sustento para la resignificación y dignificación de realidades que continúan siendo complejas, fragmentarias y excluyentes.

Algunas de las propuestas, movimientos, hilos, con los cuales se viene tejiendo son los *Comités Institucionales de Inclusión y Diversidad*, tanto en la I.E.R. Morelia como en la I.E. de Jesús. En esta última, además se avanza con propuestas pedagógicas alternativas como *Libre-ando: creando mundos posibles* y *El Monstruo de las Palabras*, como una experiencia de aula.

Iniciando el tejido

Se presentan a continuación tres propuestas que son el sustento de este hilar. Son sentipensadas a partir de lecturas territoriales, contextualizadas, reconociendo los retos que enfrentan día a día nuestras escuelas en la comprensión y acogida de la diversidad y equidad como principios orientadores de las prácticas pedagógicas, así como de la cultura y las políticas institucionales.

Nos acercaremos a las mismas, entendiéndolas como posibilidades, entre tantas otras, para este tejido, como puntos de partida más que de llegada, como senderos para ir andando. No pretenden de ninguna manera presentarse como experiencias acabadas. Estas están permeadas por las complejidades propias de los territorios y del sistema educativo, nos interpelan de forma permanente, se tejen y destejen en la medida en que las vamos transitando.

Son entonces unas excusas para pensar alternativas construidas desde la tensión y la complejidad, desde el sentido de esperanza y dignidad que debe implicar el nombrar a las escuelas a partir del paradigma de la educación inclusiva.

Primer tejido: Comité Institucional de Inclusión y Diversidad

Comprender que la educación inclusiva como teoría planteada por políticas que no pueden leer las cotidianidades de los territorios y sus escuelas, es hacer de esta un escenario distante, de extrañeza e imposición, uno donde los actores educativos se ven volcados a reproducir, sin un sentido profundo y cercano, sintiéndola operativa y temporal, nos convoca a plantear su movilización desde otro lugar.

Es entonces cuando, en articulación con el coordinador académico Wilmer Alexander Restrepo Maya, de la IE de Jesús, se reconoce que era necesario construir, desde las realidades, tensiones y posibilidades de nuestro territorio, un sentido propio de la educación inclusiva; tejerla con nuestros propios hilos, por supuesto, desde un horizonte común normativo, legal, pedagógico, con preguntas constantes, de tal manera que el sentipensar una escuela acogedora de la diversidad y pluralidad, atravesara realmente el corazón, la cotidianidad, la experiencia viva de la escuela.

Institucionalizar la propuesta fue entonces el primer paso, llevándolo ante el Consejo Académico y el Consejo Directivo; presentamos este Comité como:

Un espacio de participación y construcción colectiva, que tiene como propósito consolidar una cultura institucional basada en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, contemplados en el decreto 1421 del 2017, así como de los principios institucionales contemplados en el Manual de Convivencia. (Restrepo & Restrepo, 2022, p. 2)

Entendiendo que las voces de todos los actores institucionales son necesarias, se integra por voceros de docentes, estudiantes, familias, de las diversas sedes, bloques y jornadas, así como por todo el equipo directivo y los docentes que apoyan a la comunidad educativa desde los procesos de orientación escolar, el Programa Todos a Aprender (PTA) y el SAP. También, como invitada permanente se articula el enlace de discapacidad del municipio.

Figura 1

Encuentro del Comité Institucional de Inclusión y Diversidad- I.E. de Jesús



El Comité se dinamiza como un escenario de diálogo horizontal, donde se teje en un sentido de lo colectivo, fracturando la comprensión de la jerarquía como estructurante, en tanto lo que nos permite encontrarnos son las preguntas por lo diverso, por las formas plurales de existencia, para hacer de la escuela un escenario donde estas florezcan, partiendo de la comprensión de la inclusión como:

Un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todas las niñas, los niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas y mayores, que tiene como base el respeto y valoración de la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en la educación y en la sociedad. (MEN et al., 2021, p. 14)

Así, son cuatro las líneas que se presentan como excusas para el tejido:

Primera línea: Tensionando la normalidad

¿Qué es lo normal? ¿Desde dónde se establece la comprensión de lo normal como categoría de estructuración social? ¿Cuáles son las prácticas de opresión, exclusión e invisibilización que operan desde el paradigma de la normalidad? ¿Cómo se viven estas prácticas en la escuela? ¿Qué efectos tienen en la cultura y políticas institucionales, así como en las prácticas pedagógicas? Son algunas preguntas que orientan este tensionar, interpelar, desnaturalizar el discurso de la normalidad y los efectos fragmentarios que genera en la educación.

Segunda línea: Cuerpos plurales

Nos preguntamos por las formas en cómo habitamos nuestras corporalidades, como se tejen las comprensiones frente al cuerpo, como categoría social, pedagógica, ética y política. Las formas de reproducción que se agencian en la escuela, desde donde se configura la comprensión del habitar un cuerpo en un sentido normativo. Así se impregna de relevancia en esta línea tanto el enfoque de género como el interpelar por las comprensiones que a nivel pedagógico se le ha dado al cuerpo: las expresiones estéticas que desde él se dinamizan, el control de este, los discursos planteados en el “las niñas no se sientan de esa manera”.

Tercera línea: Sujetos en movimiento

En un contexto de globalización, donde la movilidad se constituye en una práctica común, son todas las culturas, narrativas e historias, las que se movilizan con los sujetos, llegando a los territorios de acogida e implicando una apertura por estas formas plurales de concebir y habitar la vida. Reconocernos, entonces, como territorios multiculturales, implica la mirada intercultural en la escuela, para hacer que estas formas de expresión trasciendan de un folclor y extrañamiento, que finalmente continúan agenciando formas de exclusión, a un escenario que potencie la comprensión de lo plural y diverso.

Por otra parte, reconocer en el municipio de Concordia, por su tradición económica caficultora, con una geografía prioritariamente rural, implica reconocer una movilidad propia intramunicipal o con otros municipios aledaños del suroeste, especialmente a partir del mes de septiembre, donde comienza la cosecha. Por supuesto, es una realidad que toca a la escuela, implicando el reconocimiento de esta y el incorporar esta lectura al PEI, especialmente en los componentes del Sistema Institucional de Evaluación (SIE) y el Manual de Convivencia.

Cuarta línea: Aprendizaje colectivo e investigación educativa

Comprendemos, entonces, estas líneas de problematización, como un escenario ideal para tejer aprendizajes colectivos, desde donde movilizar escenarios académicos sustentados en las realidades que permean la escuela, para dinamizar desde allí acciones de resignificación de estas.

Es en este sentido, una oportunidad para impulsar procesos de investigación educativa, entendiendo, de acuerdo con Mejía y Manjarrés (2013) “la investigación llevada a procesos educativos en sus múltiples versiones buscando caminos para construirla y dar respuesta a las transformaciones epocales y civilizatorias basadas en el conocimiento, la tecnología, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación y la innovación” (p. 8). Es entonces la investigación educativa la posibilidad de construir caminos que contribuyan en la construcción de políticas, propuestas pedagógicas y

metodológicas, discursos y prácticas que hagan de la educación inclusiva la columna vertebral de la praxis institucional.

Espacio de socialización del proyecto

El Foro educativo municipal, llevado a cabo el 29 de julio de 2022, fue el escenario oportuno para socializar con la comunidad educativa de Concordia el proyecto del Comité Institucional de Inclusión y Diversidad, de la Institución Educativa de Jesús.

El tema del foro fue *la convivencia escolar y modo de relacionarse con el otro y con el entorno*.

En este marco temático, se logró demostrar que el Comité Institucional de Inclusión y Diversidad aporta significativamente al reconocimiento de todos los actores en el entorno escolar, de sus particularidades, potencialidades y posibilidades. Se superó la comprensión de un comité que acoge a los diferentes o especiales por un comité que, de forma especial, se reconoce diferente en cada uno de sus integrantes para la construcción de unas relaciones integradoras, incluyentes, paritarias y democráticas.

La participación de una estudiante, que dio apertura a la ponencia invitando a la reflexión sobre lo que se piensa o considera que es la convivencia escolar, demostró también que son las voces de los protagonistas del proceso educativo las que están llamadas a interpelar los conceptos que se han normalizado en la escuela. Este momento inicial de la ponencia tuvo una estrategia destacada porque se invitó a los asistentes a construir (armar) un avión de papel y, en él, escribir las diferentes apreciaciones sobre la convivencia escolar. Los aviones permitieron emprender el viaje por los otros dos momentos de la ponencia.

El segundo momento se introdujo con la pregunta ¿la convivencia escolar se define por el manual de convivencia? Allí, el coordinador académico de la Institución Educativa de Jesús movilizó las ideas para demostrar que la convivencia escolar supera los reglamentos, las rutas y los protocolos que comúnmente se aplican en los establecimientos educativos. Se propuso, entonces, un currículo para la convivencia, bajo el entendido de que las relaciones interpersonales en la escuela deben estar fundadas en el currículo explícito que aparece en el componente pedagógico del PEI. No solo se enseñan y se aprenden conceptos, también se construyen acuerdos y mecanismos para enfrentar la cotidianidad con los otros, en el marco del respeto a los derechos y libertades, la promoción de los deberes y el reconocimiento de las diferencias que permiten dar cuenta de una formación ciudadana que transversaliza toda la apuesta educativa de la institución.

La ponencia finaliza con la presentación del Comité Institucional de Inclusión y Diversidad, a cargo de la docente del servicio de apoyo pedagógico, quien demuestra que con este proyecto se logran materializar los principales propósitos de la educación inclusiva, desde el marco normativo, pero también desde lo pedagógico en favor no solo de la convivencia escolar, sino, y sobre todo, en función

de un cambio de mentalidades y paradigmas tradicionales que deben ser problematizados y replanteados, dados los cambios epocales, culturales y normativos. Este momento fue titulado: *cultura institucional desde y para la diversidad*.

Segundo tejido: LIBRE-ANDO

Continuemos hilando; nos encontramos con otros escenarios de posibilidad, en este caso tejido con hilos con olor a libros. Aquí la espontaneidad, la libertad y la elección son las claves para el encuentro.

En articulación con el docente Julián Marin Espinosa, tutor del Programa Todos a Aprender (PTA) de la IE de Jesús, reconocemos la necesidad de movilizar espacios de resignificación del vínculo que los estudiantes tienen con la lectura, muchas veces dada desde el lugar de la apatía, el aburrimiento, el temor o la etiqueta común del “no saber leer”.

Dicha forma de acercarse a la lectura se da como consecuencia de factores sociales, económicos y pedagógicos, evidenciando algunos como una cultura donde la literatura no se presenta como una experiencia cotidiana y estimulante, la poca apropiación y motivación frente al uso de espacios como las bibliotecas escolares y la biblioteca municipal, altos índices de analfabetismo, entre otros.

A nivel institucional se vienen dinamizando procesos que buscan generar alternativas frente a la aprehensión de la lecto-escritura, explorando nuevas metodologías para su enseñanza, tales como la implementación del Método de los 20 días- Vacachadafa en los primeros grados escolares; sin embargo, se continúan priorizando prácticas vinculadas a procesos tradicionales memorísticos y aislados de las realidades que experimentan los niños y niñas en su cotidianidad, profundizando las brechas, especialmente en estudiantes que por las características de sus procesos cognitivos, emocionales, comunicativos y sociales, experimentan barreras significativas en el proceso de adquisición de estas habilidades comunicativas, que además suelen ser reguladoras de la promoción en los grados escolares.

Además, a partir del segundo ciclo de la básica primaria, la lectura usualmente consiste en una práctica aislada para la obtención de una calificación, o como la herramienta para acceder a otros conocimientos, igualmente calificables. En la institución se dio el Proyecto Institucional de Lectura y Escritura (PILE) dinamizado por la mesa de lenguaje, la cual también moviliza algunas actividades durante la semana del idioma; sin embargo, estas propuestas se han presentado de forma aislada y esporádica.

Esta complejidad, acentuada por las consecuencias a nivel educativo, emocional, económico y social, que seguimos vivenciando, de la contingencia provocada por el COVID-19, presenta un escenario pedagógico en tensión, donde resignificar la experiencia que los niños, niñas y jóvenes tienen frente al proceso de lectura es una urgencia, en tanto, de acuerdo con Colomer (2001)

Es desde este valor formativo que puede afirmarse que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje. (p. 4)

Es entonces en este escenario donde reconocemos la pertinencia de “encaminar procesos institucionales hacia estrategias pedagógicas alternativas, flexibles y acogedoras, que favorezcan el fortalecimiento de estas competencias comunicativas, contribuyendo en los procesos de aprendizaje, participación, en las dimensiones socio emocional y cognitiva de los y las estudiantes” (Marín & Restrepo, 2022)

Metodológicamente, tomamos el *recreo* o *descanso* como ese espacio escolar de privilegio, donde los niños y las niñas, usualmente, tienen la posibilidad de elegir qué hacer con su tiempo, además que representa un espacio de diversión, exploración y socialización, en coherencia con Bombini (2001):

A favor de una relación de mayor autonomía de la literatura en la escuela, se registran tanto en el nivel primario como en el secundario algunas experiencias y propuestas en las que la literatura se presenta como una práctica de lectura que, antes de ser convertida en un conocimiento a enseñar moralizante o de carácter histórico, impacta en niños y jóvenes como destinatarios de una experiencia estético-cultural. (pp. 55-56)

Una vez por semana, rotamos entre las diversas sedes y bloques, invitamos a los pequeños con la consigna explícita de la no obligación de participar, preparamos el espacio de acuerdo con los ciclos propuestos, iniciando por el picnic literario, un segundo ciclo de audiocuentos y dibujo espontáneo, un tercer momento de lectura en voz alta, concluyendo con un ejercicio de lectura gratuita.

Figura 2

Libre-ando. Bloque Antonio José Restrepo



Son experiencias intencionadas pedagógicamente, que parten del deseo de los niños, de su autonomía para elegir el disponer de su tiempo de ocio para el disfrute del leer; además, porque encontramos, en esta apertura, la posibilidad de resignificar el vínculo con la lectura, de fortalecer una actitud hacia esta desde la curiosidad. Partimos, entonces, resonando con el postulado de Bombini (2001) de comprender:

La idea de la existencia de un "placer de la lectura", tienen su origen en la necesidad de "desescolarizar" las prácticas de lectura literaria, en el sentido de evitar todas aquellas tareas que, por su finalidad normativo-gramatical, enciclopedista, teoricista, etc., estarían desvirtuando ese pacto natural que es el de la lectura por placer. (p. 68)

Además, constituye un escenario de reconciliación para los niños, niñas y jóvenes, cuyo proceso ha estado cargado de frustración; en tanto, ese tejido de palabras se torna en un universo inaccesible para ellos, estigmatizante, invisibilizador. En este espacio no solo leemos la palabra escrita de forma convencional, sino que se presentan una pluralidad de representaciones de las narrativas desde las imágenes, libros álbum, pero también la lectura en voz alta, lectura en pares, entre otras formas posibles que surjan en el momento. Al presentarse como un escenario no calificable, es entonces un espacio para acercarse con seguridad y confianza, con curiosidad, con la libertad de elegir qué hacer con ese libro que se toma, cuál elegir, cómo leerlo, qué interpretar, qué hacer con lo que se lee y cuándo dejarlo de leer.

Cada vez que finaliza el encuentro sistematizamos la experiencia por medio de una *bitácora*, donde narramos algunas de las voces, sensaciones, expresiones, imágenes y reflexiones que surgen a partir de lo vivenciado.

La mañana fría nos recibe en la escuela, no así los niños quienes con sus sonrisas aportan calidez al día. Sonrisas que expresan gratitud, ternura, curiosidad y una complicidad necesaria para tejer la confianza frente a los procesos que se construyen pedagógicamente; es entonces un yo quiero estar porque sé que encontraré algo que me conmueve, me atrae, me toca. (Bitácora, lunes 29 de agosto, sede Camilo González)

[...] Sigamos nombrando lo acontecido. Rostros y nombres propios: una pequeña, quién ha llevado en su espalda la etiqueta de “no sabe leer”, se dispone a hacerlo con sus amiguitas, tímidamente escucha y pasa sus ojos por las imágenes y palabras. Un rato después se queda sola y desde la confianza decidimos compartir una lectura. Lee, por supuesto; sin embargo, el peso de dicha etiqueta, en ocasiones regresa como una sombra, así, al sentir que algún compañerito está cerca, se siente nerviosa, disminuye el tono de voz, expresa “no la sé”, después, al sentirse de nuevo no observada ni juzgada, vuelve a fluir con las palabras. (Bitácora del 5 de septiembre del 2022, bloque Antonio José Restrepo)

Esta propuesta se ha venido fortaleciendo a partir de algunos cómplices, especialmente docentes y directivos, quienes al vivenciar la experiencia y reconocer el impacto que tiene en los pequeños, se han sentado con ellos a disfrutar del encuentro mediado por la lectura, expresando además su deseo de implementar la propuesta de forma más permanente en las diversas sedes y bloques.

Libre-ando, como su nombre lo indica, es entonces la posibilidad de “librear” y *andareguitar* por los libros libremente, reconociendo en ellos, escenarios posibles para el reconocimiento de sí, de la otredad, de la diversidad que nos habita.

Tercer tejido: EL MONSTRUO DE LAS PALABRAS

Seguimos trenzando hilos, anudando esos filamentos desde el lugar de la palabra, en sus formas plurales de expresión: hablada, escuchada, leída y escrita, todas ellas sentidas, para narrarnos y reconocer nuestro territorio, nuestras experiencias, a nuestras comunidades, en definitiva, a nosotros mismos; es entonces la palabra como mediadora de un aprendizaje significativo para las vidas de las y los estudiantes y, por supuesto, de los docentes también.

En este caso, *El Monstruo de las Palabras* se presenta nuevamente en complicidad con el docente Julian Marín, como una propuesta pedagógica de aula, mediada por secuencias didácticas, donde las formas plurales de narrar sean una excusa para un aprendizaje cooperativo y problematizador.

Es un monstruo dulce, amigable, cercano, que, en lugar de destruir, construye a partir de la palabra; un nombre que tensiona el lugar que esta tiene en la escuela, interpelando las formas como es comprendida por la enseñanza tradicional, reconociendo las barreras que experimentan los niños, niñas y jóvenes para aprender, y no solo las habilidades comunicativas, sino la construcción de sentido que en ellas se dinamizan. Esto es lo mágico de *El Monstruo de las Palabras*.

Desde esta propuesta pedagógica, reconocemos las secuencias didácticas como

Conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (Tobón et al., 2010, p. 20)

Así, estas se presentan como un ordenador en el proceso de planeación de una propuesta pedagógica contextualizada, flexible, motivadora, vinculante con las problemáticas que forman parte de la cotidianidad de la vida de los estudiantes; en tanto, la secuencia posibilita:

Considerar un problema significativo y pertinente del contexto para orientar el proceso de mediación docente. Esto se debe al compromiso de que la educación no sólo forme, sino que también sea un escenario social para actuar y contribuir a resolver los problemas del contexto. (Tobón et al., 2010, p. 65)

El lugar más bonito del mundo, obra de literatura infantil, escrita por la autora Ann Cameron, es entonces la columna vertebral de esta secuencia. A propósito de este ordenador, conversamos sobre el territorio, la escuela y la familia, a partir de las voces y miradas de los estudiantes.

Figura 3

Producciones a partir de la pregunta ¿cuál es para ti el lugar más bonito del mundo?



La construcción secuenciada de un producto que será finalmente una exposición fotográfica, a partir de la cual los estudiantes de los grados segundo y tercero de las sedes Lázaro Restrepo y Camilo González, ubicadas en barrios periféricos del municipio, visibilizarán los universos sociales donde

acontece la cotidianidad de sus vidas: su territorio, sus familias y su escuela que, constituye para ellos *El lugar más bonito del mundo*.

Dicha propuesta pedagógica de aula se teje a partir de dos propósitos centrales; en primer lugar, generar un espacio pedagógico y didáctico flexible con los estudiantes, para la resignificación de los imaginarios que los estudiantes tienen frente a *las competencias comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar)*, incidiendo en el desarrollo y fortalecimiento de estas.

Finalmente, al presentarse como una experiencia que, al ser compartida, modelada, planificada e implementada con los docentes, se pretende que esta posibilite desde la praxis reflexiones que fortalezcan las prácticas pedagógicas, desde la comprensión de la pluralidad del aula, la importancia de movilizar aprendizajes contextualizados y significativos, que favorezcan la participación, la cooperación y la democracia en los entornos del aula; en tanto,

Los ambientes de aprendizaje para la inclusión y la equidad pretenden hacer de la escuela un espacio para todas las personas, esto significa que los ambientes de aprendizaje deben transmitir un sentimiento de acogida, bienestar y de trabajo colaborativo, además de ofrecer oportunidades frecuentes de interacción en un marco del reconocimiento y respeto por la diversidad, donde todas las personas aprenden a vivir en conjunto y de forma colectiva. (MEN et al., 2021, p. 83)

Es, entonces, una propuesta que moviliza preguntas, tensiones, alternativas, posibilidades en tres dimensiones: el aprendizaje de las habilidades comunicativas, procesos que interpelen las problemáticas del territorio (fortaleciendo competencias ciudadanas y democráticas) y el fortalecimiento de prácticas pedagógicas cimentadas en los principios de la educación inclusiva.

Conclusiones

La educación inclusiva es un proceso transformador, en tanto se construya desde las realidades institucionales y territoriales, en un sentido de lo colectivo, el diálogo, el encuentro, donde la tensión se presente como posibilidad para desacomodarnos y generar de allí propuestas concretas que nos permitan, desde la cotidianidad de la escuela, vivenciar los principios que este paradigma de comprensión del escenario educativo nos propone.

Esto implica necesariamente la voluntad y apertura de todos los actores educativos, desde los directivos docentes, hasta las familias, siendo esta visible en los diversos escenarios de encuentro, discusión y construcción que se puedan dinamizar institucionalmente, para repensar las dimensiones de la escuela en lo político, estético, pedagógico y comunitario.

Estas experiencias presentan alternativas a nivel pedagógico y metodológico que se encuentran en etapas iniciales, así, nos convocan a un proceso de sistematización que posibilite dar cuenta de la incidencia de las mismas en la transformación institucional; sin embargo, es posible comenzar a vislumbrar la posibilidad que en ellas se agencian para repensar una educación situada, contextualizada,

que a su vez permita, en ese tejido, problematizar y plantear campos de acción, para hacer de nuestras escuelas escenarios realmente de acogida de la diversidad.

Referencias

- Bombini, G. (2001) La literatura en la escuela. En M. Alvarado (Ed.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Flacso/Manantial.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(4), 1-19. <https://horadeltexo.wordpress.com/2018/12/03/la-ensenanza-de-la-literatura-como-construccion-de-sentido/>
- Marín, J., & Restrepo, A. (2022). *Proyecto Institucional Libre-ando: Creando mundos posibles*. Institución Educativa de Jesús.
- Mejía, M., & Manjarrés, M. (2013). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Ediciones desde abajo.
- Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social & Fundación Saldarriaga Concha. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Restrepo, A., & Restrepo, W. (2022). *Proyecto Comité Institucional de Inclusión y diversidad*. Institución Educativa de Jesús.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J., (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación por competencias*. Pearson Educación.