



Revista Historia de la Educación Latinoamericana

ISSN: 0122-7238

ISSN: 2256-5248

Universidad Pedagógica de Colombia - UPTC

Sánchez Castellón, Ligia María; Sánchez Castellón, Emilce Beatriz
Maestras en el horizonte de una educación inclusiva: Santa Marta1. 1974-2000

Revista Historia de la Educación Latinoamericana,
vol. 25, núm. 40, 2023, Enero-Junio, pp. 127-155
Universidad Pedagógica de Colombia - UPTC

DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.16726>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86976810007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UPEL
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Revista Historia de la Educación Latinoamericana

ISSN 0122-7238 I E -ISSN 2256-5248

Vol. 25 no 40 enero - junio 2023

<https://doi.org/10.9757/Rhela>

Maestras en el horizonte de una educación inclusiva: Santa Marta¹. 1974-2000

Ligia María Sánchez Castellón²

Universidad del Magdalena, Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-0292-2722>

Emilce Beatriz Sánchez Castellón³

Universidad de La Guajira, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-0229-9806>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/01227238.16726>

Historia del artículo:

Recibido: 17/10/2022

Evaluado: 06/01/2023

Aprobado: 19/02/2023

Cómo citar este artículo:

Sánchez Castellón, Ligia María, y Sánchez Castellón, Emilce Beatriz. "Maestras en el horizonte de una educación inclusiva: Santa Marta. 1974-2000)" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.25 no.40 (2023).

1 Distrito Turístico, cultural e Histórico -D.T.C.H-

2 Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena – RUDECOLOMBIA- Magíster en Enseñanza del Lenguaje y la Lengua Castellana. Universidad del Magdalena. Especialista en Metodología de la Enseñanza del Español y la Literatura. Universidad de Pamplona- convenio Universidad del Magdalena. Docente e integrante del Grupo de investigación Cognición y Educación, Universidad del Magdalena. Docente/Tutora Programa, Todos a Aprender -PTA-, MEN, Coordinadora Nodo Caribe/Magdalena, Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Correo electrónico: lsanchezca@unimagdalena.edu.co licar56@gmail.com Santa Marta, Magdalena, Colombia.

3 Doctoranda en Ciencias de la educación, CADE, Universidad de Cartagena. RUDECOLOMBIA. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de La Guajira. Cursos de Maestría en Ciencias de la Educación Superior, Universidad de Matanzas, Cuba. Especialista en: Gestión gerencial, Universidad de Cartagena, Evaluación escolar, Universidad de La Guajira, Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo, UNAD. Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad de La Sabana. Docente T.C. Universidad de La Guajira. Grupo de investigación Aa'in "Principio motor de vida" -Núcleo para estudios multi e interculturales, Facultad Ciencias de la educación. Editora Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe, ENTRETEXTOS. Universidad de La Guajira. Colombia. Correo electrónico: esanchez@uniguajira.edu.co.



Resumen

Objetivo: identificar, visibilizar y analizar prácticas precursoras de una verdadera educación inclusiva en Santa Marta, a partir de la creación de programas especiales en aula regulares entre los años 1974-2000.

Originalidad/aporte: se presenta la preeminencia de hacer visible las prácticas pedagógicas en este campo, lo que se constituye en punto de partida para investigar y trascender la doxa de este tipo de educación. Asumir la cultura democrática como esencia de lo inclusivo, implica trascender la idea que la ata y la vincula solo a la atención a poblaciones en condiciones de 'discapacidad'.

Método: se aplicó el estudio de casos desde un enfoque etnográfico. La vivencia personal en este campo educativo constituye un referente epistémico que tiene en cuenta las voces biográficas y autobiográficas de quienes hoy damos testimonio de transformaciones a nivel personal, profesional e institucional.

Estrategias/recolección de información: la revisión documental, recolección de información suministrada mediante conversatorios con las maestras identificadas para esta investigación, como también de un segmento de la comunidad que en ese entonces estaba atenta a estos procesos (maestros, directivos, familias) fueron clave para el desarrollo de la investigación.

Conclusiones: las primeras maestras que atendieron la diversidad escolar lo hicieron más allá de los imperativos de la normatividad vigente, actuaron sin prejuicios, con actitudes abiertas y democráticas. Las narrativas biográficas y autobiográficas permitieron encontrar diversas voces que, en sus contextos específicos, reconstruyen concepciones, percepciones, motivaciones y construyen saberes y conocimientos humanizadores.

Palabras clave: *Cultura democrática; diversidad escolar; educación decolonizadora; discriminación; educación especial e inclusiva.*

Women teachers on the horizon of an inclusive education: Santa Marta. 1974-2000

Abstract

Objective: to identify, make visible and analyze precursor practices of a true inclusive education in Santa Marta, starting with the creation of special programs in regular classrooms between 1974-2000.

Originality/contribution: the preeminence of making visible the pedagogical practices in this field is presented, which constitutes a starting point to investigate and transcend the doxa of this type of education. Assuming





democratic culture as the essence of inclusiveness implies transcending the idea that ties it and links it only to the attention to populations in conditions of 'disability'.

Method: the case study was applied from an ethnographic approach. The personal experience in this educational field constitutes an epistemic reference that takes into account the biographical and autobiographical voices of those who today bear witness to transformations at a personal, professional and institutional level.

Information Gathering/Strategies: the documentary review, the collection of information provided through conversations with the teachers identified for this research, as well as from a segment of the community that at that time was attentive to these processes (teachers, directors, families) were key for the development of the research.

Conclusions: the first teachers who attended to school diversity went beyond the imperatives of current regulations, acted without prejudice, with open and democratic attitudes. The biographical and autobiographical narratives made it possible to find diverse voices that, in their specific contexts, reconstruct conceptions, perceptions, motivations and build humanizing knowledge and wisdom.

Keywords: *Democratic culture; school diversity; decolonizing education; discrimination; special and inclusive education.*

Mulheres professoras no horizonte da educação inclusiva: Santa Marta. 1974-2000

Resumo

Objetivo: identificar, tornar visível e analisar as práticas precursoras de uma verdadeira educação inclusiva em Santa Marta, a partir da criação de programas especiais em salas de aula regulares entre 1974-2000.

Originalidade/suporte: apresenta-se a preeminência de tornar visíveis as práticas pedagógicas neste domínio, o que constitui o ponto de partida para investigar e transcender a doxa deste tipo de educação. Assumir a cultura democrática como essência da inclusividade implica transcender a ideia que a amarra e vincula apenas à atenção às populações em condições de 'deficiência'.

Método: foi aplicado um estudo de caso a partir de uma abordagem etnográfica. A experiência pessoal neste campo educativo constitui uma referência epistêmica que tem em conta as vozes biográficas e autobiográficas daqueles que hoje testemunham as transformações a nível pessoal, profissional e institucional.





Estratégias/recolha de dados: a análise documental, a recolha de informação proporcionada através de conversas com os professores identificados para esta investigação, bem como de um segmento da comunidade que esteve atento a estes processos na altura (professores, directores, famílias) foram fundamentais para o desenvolvimento da investigação.

Conclusões: os primeiros professores que atenderam à diversidade escolar fizeram-no para além dos imperativos da regulamentação vigente, agindo sem preconceitos, com atitudes abertas e democráticas. As narrativas biográficas e autobiográficas permitiram encontrar vozes diversas que, nos seus contextos específicos, reconstroem concepções, percepções, motivações e constroem saberes e conhecimentos humanizadores.

Palavras-chave: *Cultura democrática; diversidade escolar; descolonização da educação; discriminação; educação especial e inclusiva.*

INTRODUCCIÓN

Este artículo se inscribe en el Proyecto de investigación “*Maestras, identidad, resiliencia e invisibilidad*”. -*Historias de vida- en La Guajira y el Caribe colombiano 2022-2023*, registrado en el centro de investigación de la Universidad de La Guajira. Se centra en la identificación de aspectos que posibilitan u obstaculizan el ideal de una educación democrática, esencia de la escuela como lugar de puertas abiertas en la que, aunque seamos distintos podamos vivir y aprender juntos. Esto significa brindar condiciones para la atención a la diversidad en la construcción de una cultura incluyente.

La *Educación Inclusiva*, campo complejo, constituye una tarea pendiente en las agendas de Colombia y también de Latinoamérica. Uno de sus desafíos, avanzar en una conceptualización más acorde con las necesidades educativas de la época. Este hecho invita, inicialmente, a cuestionar y a reflexionar en torno a sus antecedentes, particularmente en el Santa Marta D.T.C.H., territorio donde hasta ahora no se ha investigado cómo ha evolucionado el concepto de Educación Inclusiva que, aunque distinta de la llamada Educación Especial, se encuentran vinculadas.

Para contribuir con este propósito, este ejercicio investigativo se propuso identificar actores educativos centrados en la figura de maestras, en tanto históricamente ellas, en mayor proporción, han ejercido este campo intelectual, y sin desanimarse continúan asumiendo retos en épocas marcadas por la segregación.

El ejercicio da lugar a un sinnúmero de preguntas, entre ellas: *¿cómo se ha reconfigurado el papel de las maestras en el marco de la atención a la diversidad escolar?* Como también, ¿cuáles son los aportes y las repercusiones pedagógicas en el horizonte de la *Educación Inclusiva*?



La nueva política del país “*Colombia potencia mundial de la vida -2022-2026*” destaca en primer lugar, que el “Cambio es con las mujeres” y reconoce que, siendo protagonistas de la vida, del cuidado y la economía han sido excluidas.⁴

“Guardianas del agua y de la tierra fértil, defensoras del territorio y de la biósfera, cuidadoras y tejedoras de la vida y la paz, bastiones de la economía; las mujeres sostienen el mundo. Para que Colombia sea una Potencia Mundial de la Vida, el cambio será con las mujeres” (p. 8).

Esta investigación cobra mayor sentido en cuanto se enmarca en los propósitos de la actual política del país; en consecuencia, puede contribuir a hacerla realidad en lo relacionado con los temas de mujer e inclusión. No obstante, es claro que los cuestionamientos expuestos aquí constituyen un interés investigativo ambicioso, por lo cual este artículo representa sólo un avance en dicha indagación.

Se pretende entonces, visibilizar, en un período histórico significativo para el país,⁵ las acciones emprendidas por maestras, cuyos rasgos de idoneidad, liderazgo, capacidad de convocatoria, de aglutinamiento de la comunidad educativa en el compromiso por la preservación de valores humanos y culturales, garantizaron el derecho a la educación sin distingos, como lo establece la Carta Magna: La Constitución Política de Colombia (1991), La Ley General de Educación o Ley 115 (1994) y sus decretos reglamentarios, y en ese mismo año, el trabajo de la Misión de los Sabios, constituida por ilustres pensadores como Eduardo Aldana Valdés, Luis Fernando Chaparro Osorio, Gabriel García Márquez, Rodrigo Gutiérrez Duque, Rodolfo Llinás, Marco Palacios Roza, Manuel Elkin Patarroyo, Eduardo Posada Flórez, Ángela Restrepo Moreno y Carlos Eduardo Vasco.

En esa perspectiva, este trabajo se encamina hacia la construcción de una educación decolonizadora,⁶ de la esperanza,⁷ democrática en las posibilidades de orden conceptual y práctico que nos ofrece, por ejemplo, la Pedagogía por Proyectos,⁸ cuyos principios y lineamientos vienen siendo expuestos a nivel Latinoamericano desde 1996, y a nivel nacional desde 1998 por la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.⁹ Los maestros adscritos a esta Red han construido experiencias pedagógicas innovadoras desde los enfoques socioconstructivistas y socioculturales del aprendizaje.

4 Política de gobierno del actual presidente de Colombia Gustavo Petro Urrego para el período 2022-2026.

5 Surgimiento del Movimiento Pedagógico (1982), gestado por los mismos maestros, quienes reivindican su papel como intelectuales, trabajadores de la cultura, más allá de ser vistos como simples asalariados. Este movimiento dio origen a grupos de investigación en las Universidades Nacional de Colombia, Pedagógica Nacional, de Antioquia y del Valle. Otro hito histórico importante es la expedición de la Constitución política de Colombia (1991), La Ley General de Educación o Ley 115 (1994) y sus decretos reglamentarios.

6 Se referencian aquí dos importantes obras de la autora más reconocida por el manejo de este concepto: Catherine Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. (Quito: Abya-Yala, 2013). Catherine Walsh, *Interculturalidad Crítica y Pedagogía Decolonial: Apuestas (des) del In-surgir, re-existir y Re-vivir* (Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT Plaza y Valdés Editores, 2014).

7 Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza* (Siglo XXI, 1993)

8 Fabio Jurado Valencia, *Pedagogía, Lenguaje y democracia* (Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, 2017) <https://www.redformaciondocente.org/wp-content/uploads/2019/01/pedpdf>

9 Fabio Jurado, op cit.

A partir de allí se aprecia el aporte de la escuela a la cultura democrática y al fortalecimiento del trabajo institucional en sus diversas dimensiones: de gestión directiva, administrativa, pedagógica, curricular, de la evaluación formativa, convivencial, vinculación de las familias y la comunidad. De esta forma, los colectivos docentes de la Redlenguaje van reconfigurando sus propuestas pedagógicas alrededor de “*Los lenguajes y el poder transformador del maestro en la construcción de democracia*”, evitan la rotulación y discriminación en la generación de una cultura incluyente que pueda irradiar una relación desde la escuela con vínculos estrechos con la comunidad (escuela-comunidad-escuela).

De otra parte, la necesidad de vincular el aula a la comunidad se hacía más evidente y cobró importancia porque las maestras no trabajaban solas ni independientes, lo hicieron en alianza con las familias y la comunidad; su labor iba siendo reconocida e impactando los procesos pedagógicos en las escuelas. Las familias sentían su acompañamiento.

Este proceso educativo definido como Educación Especial -EE- en su momento y Educación Inclusiva -EI- posteriormente, guarda estrecha relación con la Política Pública ‘Etnoeducación’, cuyo propósito se centra en deshacer la “tradicción integracionista”, acabar con la discriminación en la escuela y ganar autonomía en la construcción de los currículos educativos, planes de estudio, programas, proyectos y planes de vida¹⁰.

El Aula-Comunidad, se convierte en una escuela en la vida porque en todos los espacios se puede aprender, lo que implica entelequia sensible y creatividad para hacer posible diversas formas de aprender y enseñar desde la otredad y las alteridades no solo personales, sino también culturales, espaciales y territoriales que en muchas ocasiones producen fisuras y que el maestro puede disipar a través de su práctica pedagógica¹¹.

Las reflexiones generadas en torno a esta investigación pueden contribuir de manera sustancial a las prácticas educativas inclusivas en nuestro territorio; ella es una herramienta de transformación en todos los campos al servicio de un nuevo orden ético y social.¹² Con este propósito, la construcción de un conocimiento especializado, oportuno e innovador ha de surgir de manera prioritaria del proceso de reflexión emprendido por nosotros, los maestros, con relación a nuestras experiencias de aula.

En ese sentido, quienes investigamos al interior de la institución -escuela- estamos llamados a fundar criterios epistémicos y metodológicos para repensar los tratados intelectuales, didácticos y pedagógicos desde concepciones más amplias, de la educación inclusiva.¹³

10 Emilce Sánchez, “Etnoeducación en La Guajira: legislación y reivindicación de humanidad”, *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe* n.º 26 (2020)

11 Emilce Sánchez Castellón, “Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros”, *Utopía y Praxis latinoamericana* vol. 23, n.º 83 (2018).

12 P. Gentili, *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente* (Siglo XXI, 2012)

13 Aldo Ocampo González, *Cuadernos de Educación inclusiva. Los rumbos de la Educación Inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque* (Santiago de Chile: Ediciones CELEI, 2015).

Antecedentes

Desde la antigüedad, distintas concepciones han privilegiado determinados ideales y valores humanos, a nivel de la persona misma y de la sociedad. Unas veces en función de aspectos estéticos, éticos, políticos, sociales, económicos, laborales e incluso, por las ansias mismas que incita el poder.

La reivindicación del valor intrínseco del ser humano desde sus singularidades, diferencias y la heterogeneidad característica de nuestra especie en contextos socioculturales ha implicado una constante apuesta por alcanzar un ideal de sociedad, justa, equitativa y plural.

En una dinámica constante hacia concepciones más democráticas y acordes con la dignidad del ser humano, la función de la escuela y el rol de maestros y maestras ha ido cambiando como lo muestra la historia.¹⁴ Las particularidades de este milenio, sus avances y las secuelas dejadas por la pandemia (Covid-19), que nos mantuvo en confinamiento preventivo (marzo 2020 y 2021), exige de la educación nuevos análisis e interpretaciones.

Pues bien, las actitudes hacia el hecho real de las diferencias han sido tipificadas históricamente de varias maneras: como exclusión, segregación, integración, inclusión.¹⁵ Esto indica que según las concepciones educativas las prácticas inclusivas se obstaculizarán o favorecerán.

En ese marco encontramos, paradigmas opuestos como el de la educación tradicional y el de la educación humanista y democrática. El primero, concibe al maestro como el sujeto maduro, experto que lo sabe todo, y al estudiante como un sujeto inmaduro, receptor de conocimientos al cual se le debe disciplinar y enseñar.

Esta es la pedagogía de la transmisión, de la pasividad, la obediencia, la sumisión, el silencio, las filas, todos mirando al frente, al tablero o al maestro, realizando individualmente sus tareas. En el aprendizaje del lenguaje, predominan las 'planas', los dictados, las copias, las definiciones; generalmente se lee y se escribe para ser evaluado, casi nunca están claros o no existen propósitos comunicativos que impliquen hacer algo práctico de acuerdo con la función de los textos. De otra parte, la constante es la exigencia a la rapidez y la competitividad. No se cuestiona el conocimiento, éste se 'transmite' y por ello en el discurso curricular predomina el trabajo alrededor de temas y no de problemas; el maestro pregunta y el estudiante responde, el mecanicismo es una constante.

Es una educación instruccional, descontextualizada, estandarizada, cuestionada. Paulo Freire (2002), convoca a la reflexión y a la acción con sus conceptos de Educación,

14 Alejandro Álvarez Gallego. *Y la escuela se hizo necesaria* (Cooperativa Editorial Magisterio, 1995)

15 Alfonso Camargo Muñoz. "Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia", *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión en Colombia* vol. 4, n.º 4 (2018): 181-187.

Pedagogía del oprimido (2008)¹⁶, Pedagogía crítica (1990), Pedagogía de la esperanza (2007), ideas que han sido divulgadas en diferentes escenarios académicos y científicos.

Luis Not,¹⁷ introduce reflexiones importantes que ayudan a reconocer prácticas propias de estos paradigmas a partir de conceptos referidos a la autoestructuración, heteroestructuración e interestructuración del conocimiento.

En el ámbito nacional e internacional se han promulgado políticas a favor de las personas como sujetos de derechos, hacia la aceptación de las diferencias en la perspectiva de la integración y la inclusión, hecho que pretende dejar atrás los dos primeros periodos: la exclusión y la segregación; sin embargo, es innegable la coexistencia de todos ellos.

En Colombia, antes de 1991, período que nos ocupa, las concepciones pedagógicas autoritarias imperantes condujeron de manera notoria en las escuelas a acciones como la expulsión de estudiantes de manera abierta, y otras veces de manera encubierta, como algunos llaman a prácticas que en el fondo contribuyeron a la deserción escolar y a altos índices de repitencia, es decir al fenómeno del fracaso escolar.

Frente a esta problemática, el Ministerio de Educación Nacional -MEN- creó en 1968 la División de Educación Especial y desde allí, dos programas; uno, el de Aulas Remediales (P.A.R., 1974) para niños con dificultades en el aprendizaje en la escuela regular, dificultades que estaban asociadas a la lectura, la escritura y al razonamiento matemático.¹⁸ El otro programa fue el de Aulas Especiales - para niños y jóvenes con retardo mental. En este campo, las concepciones clínicas asociadas a conceptos sobre salud – enfermedad, así como las ideas deterministas sobre el desarrollo humano, estaban marcadas por el lenguaje de la deficiencia, el cual se instauró en la pedagogía.

El maestro titular del grupo remitía al aula remedial a los estudiantes para que el docente encargado allí, aplicara dos pruebas de origen norteamericano. Una: el ABC, mediante la cual, supuestamente se determinaba la madurez que tenían los estudiantes para aprender a leer en seis meses, un año o si era el caso, se predecía que necesitaba educación especial; es decir, un maestro “pronosticaba” mediante una prueba las capacidades para aprender a leer.

Durante la aplicación de ésta, se solicitaba a los evaluados memorizar y reproducir figuras observadas en un corto tiempo, reproducirlas en el aire, recordar palabras y relatos expresados por el evaluador, repetir palabras poco comunes, por cierto, descontextualizadas, pues nada tenían que ver con las interacciones propias de la comunicación cotidiana. De esta forma se determinaban “trastornos fonéticos”. Otra de las tareas consistía en realizar el corte de una línea curva y cerrada en un tiempo récord; por último, el estudiante debía hacer puntos en un determinado tiempo.

16 Javier Ocampo López, “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* n.º 10 (2008): 57-72.

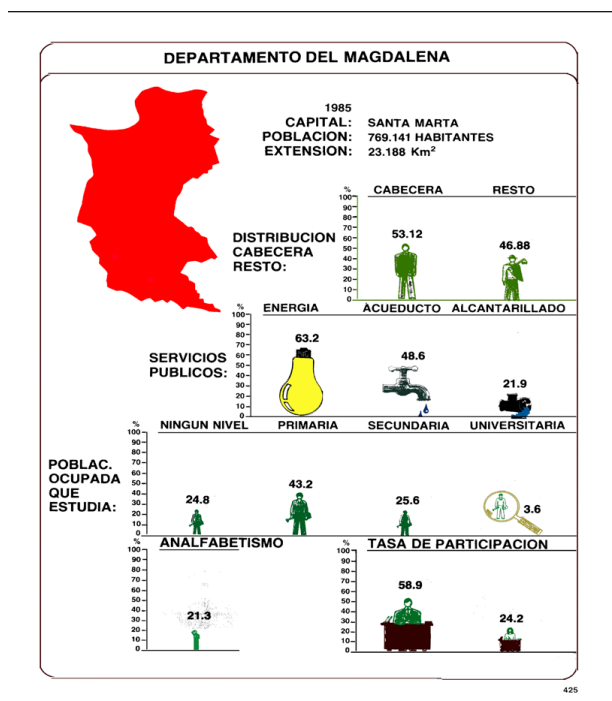
17 Luis Not, *Las Pedagogías del Conocimiento* (Fondo de Cultura Económica, 1994).

18 Fabio Jurado Valencia, *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. Experiencias de Maestros* (Universidad Nacional de Colombia, 1998).

Como se puede apreciar, este tipo de instrumento basa su fundamento sobre lo que es leer en ideas que privilegian aspectos de carácter senso - perceptual, motriz, la rapidez, la memorización, la repetición, destrezas y habilidades. A la luz de la investigación, la naturaleza de la lengua escrita es cognitiva y no senso - perceptual.

Mediante la prueba denominada 5 y 6, se evaluaba la comprensión, la percepción, el pre – cálculo y la motricidad. Estos resultados siempre mostraban a los niños con capacidades muy inferiores. Nunca se dudaba de las pruebas, quizá porque al amparo de las presuposiciones que ese es “conocimiento científico” no se cuestionaban.

El departamento del Magdalena, conformado por 21 municipios en aquella época, no estuvo exento de este tipo de prácticas; esta situación transcurría en un contexto socioeconómico de rezago. Veamos algunos datos que hablan por sí solos:



135

Fuente: https://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LB_771_1985_V_1.PDF

Año 1985 ¹⁹	Magdalena
Población	769,141
Vivienda	138,635

19 Departamento Administrativo Nacional de Estadística, *XV CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN Y IV DE VIVIENDA* (Bogotá: Editográficas Ltda., 1986), https://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LB_771_1985_V_1.PDF

Año 1985¹⁹	Magdalena
Actividad económica ²⁰	66 empresas
Año 2018	Magdalena
Población ²¹	1,263,788
Municipios ²²	30
Índice GINI ²³	0,489

Evolución de Cobertura Bruta 2008 – 2018 – Magdalena

Año	Transición	Primaria	Secundaria	Media	Básica	Total
2009	138,54%	166,54%	92,04%	63,33%	134,72%	123,86%
2010	123,51%	157,65%	109,34%	71,64%	135,27%	125,52%
2011	123,57%	139,99%	104,96%	69,91%	124,61%	116,12%
2012	162,97%	134,31%	95,16%	67,53%	121,80%	113,29%
2013	173,44%	141,91%	99,37%	69,51%	128,53%	119,23%
2014	149,89%	140,17%	95,00%	65,48%	123,51%	114,31%
2015	174,15%	130,01%	100,41%	69,39%	122,91%	114,39%
2016	148,66%	126,19%	105,24%	73,50%	120,29%	112,85%
2017	125,94%	128,35%	107,69%	76,56%	120,03%	113,14%
2018**	116,75%	126,13%	115,56%	82,65%	121,05%	115,00%

Después de una década de funcionamiento aproximadamente, el programa fue evaluado a nivel nacional. Los maestros, los investigadores que seguían el proceso y el mismo MEN, percibían en el programa la necesidad de cambios estructurales y conceptuales.

En medio de esta situación, con el liderazgo de Reyna Bayona, Lucy Salinas y Mercy Páez, profesionales de la División de Educación Especial del MEN, surgió el proyecto “*Estrategias Pedagógicas para niños con diferente aprendizaje en la Escuela Regular*”, en el marco de un convenio con la Universidad Externado de Colombia.

20 Departamento Administrativo Nacional de Estadística, *MONOGRAFÍA DEL MUNICIPIO DE SANTA MARTA* (Bogotá: 1982), https://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LD_5531_EJ_4_1982.PDF

21 <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

22 Secretaría de Educación del Magdalena, *BOLETÍN ESTADÍSTICO Y ANÁLISIS SECTORIAL (Santa Marta: 2018)* http://www.sedmagdalena.gov.co/link_transparencia/2019/BOLETIN_ESTADISTICO_GENERAL_2018_Ultima.pdf

23 <https://arbitrajeyconciliacionccsm.org.co/camara-abierta/noticias-y-actualidad/126-boletines-y-comunicados-de-prensa/631-el-magdalena-tercer-departamento-con-la-mas-alta-incidencia-de-pobreza-monetaria-en-el-pais-estudio-de-camcomercio.html#:~:text=Con%20este%20método%20se%20ve,Colombia%20al%20ubicarse%20en%200%2C523>

Este proyecto fue una luz de esperanza; retomó la pedagogía como el saber del maestro, dinamizó colectivos de docentes a lo largo del país, quienes al reflexionar y confrontar sus prácticas de aula con los pares y con los docentes investigadores que acompañaban el proceso, empezaron a encontrar otro sentido a su quehacer en torno a las concepciones sobre aprendizaje, enrarecidas en ese momento por el discurso conductista de la Psicología.

Fue la oportunidad para analizar, debatir y aproximarse a comprensiones de carácter cognitivo, psicolingüístico y sociocultural sobre la lectura, la escritura, la matemática, la evaluación, campos que han sido determinantes en la exclusión y/o inclusión escolar.

Los docentes involucrados en el proyecto estaban dispersos en diferentes regiones del país. Organizados en equipos locales, seleccionaron entre ellos mismos un interlocutor a quien denominaron ‘promotor’ del proyecto. Empezaron a conocer autores y a leer fuentes primarias: Teun van Dijk, M.A.K. Halliday, Frank Smith, Luis Not, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, textos que el MEN dotó como apoyo al proceso de autoformación de los equipos regionales, constituyendo así bibliotecas con obras fundamentales.

Los colectivos planteaban y desarrollaban propuestas a partir de sus contextos, las socializaban periódicamente en los encuentros locales, regionales y nacionales de formación convocados por el MEN liderados por profesionales de la División de Educación Especial mencionadas; se vivía una dinámica pedagógica. Los colectivos eran orientados por docentes investigadores como Gloria García, Fabio Jurado, Violeta Romo; escritores como Jairo Aníbal Niño, entre otros. La estrategia del taller fue fundamental, generaba más compromiso e identidad con la labor docente.

Con el correr del tiempo llegaron cambios, reestructuraciones, nuevas políticas en el MEN. Hoy percibimos que ese proyecto no se cerró debidamente y que es necesario recuperar esa experiencia valiosa hacia la prospectiva de la Educación Inclusiva.

¿Hacia dónde va la educación inclusiva?

Pese a que la investigación en las disciplinas humanísticas, sociales, antropológicas, de las ciencias del lenguaje y las ciencias en general han avanzado, Ocampo González y otros autores,²⁴ advierten sobre la ausencia de una construcción epistémica y teórica en el contexto de la educación inclusiva; proponen entonces, la caracterización de este campo investigativo y metodológico. A partir de ese cuestionamiento en la siguiente tabla se presentan algunos rasgos identitarios siguiendo los planteamientos de los autores mencionados.

24 Aldo Ocampo González (Coord.), op. cit.



Educación	
Especial	Inclusiva
Se refiere a: Efectos opresivos Poblaciones que exceden la educación: en situación de discapacidad y NEE No explica las diversas formas de violencia estructural que los afectan Requiere Reformular: su metalenguaje, ideología, conceptos, teorías, metodología La búsqueda de la calidad y de políticas de formación docente están alejadas de la lucha por la justicia social Estos procesos limitan la comprensión de las repercusiones de la exclusión en la construcción del currículo, la didáctica y la evaluación Su nueva denominación: Personas con necesidades educativas especiales Su énfasis: el ajuste, la adaptación, la eliminación de barreras que limitan su inclusión Entran en este ámbito personas con aptitudes sobresalientes Se encuentra influenciada por la Psicología del desarrollo Alcanza un nivel de fundamentación jurídico, psicológico y pedagógico	Se refiere a: Un campo en reconceptualización Dispositivo de reconstrucción social Condición previa de la educación democrática No habla de personas en «situación de discapacidad» Articula la pluralidad humana Extiende la discusión hacia la interculturalidad en educación Requiere construir: Una epistemología propia, bases científicas marcos teóricos y metodológico, un discurso propio conectado con un proyecto ético y político niveles de fundamentación inter y transdisciplinarios Lucha por la justicia social Indaga en las dimensiones estructurales del sistema que establecen relaciones opresivas para la población en general Posibilita la construcción de un nuevo modelo de ciudadanía Consolida un innovador campo de actualización y resignificación de las dimensiones implicadas en la Ciencia Educativa del siglo XXI
	Implica: Comprender cómo operan las relaciones estructurales que afectan o condicionan la vida social y escolar de los niños, jóvenes y adultos Repensar la enseñanza Considerar la potenciación y el talento humano Restituir al sujeto en el discurso pedagógico Establece relación entre: Inclusión-semiótica Política, inclusión y democracia Realiza acercamientos desde la Teoría Crítica

Educación	
	Recorre a aportes deconstruccionistas y reconceptualistas Garantiza el derecho al disenso Favorece la heterogeneidad y diferencia

Fuente: planteamiento de Aldo Ocampo González (2015, 2021)

Hacia esa aspiración de educación inclusiva cabe mencionar algunas experiencias alternativas en el país como las que hacen parte de la Redlenguaje, las surgidas de la Educación Popular, de la Expedición Pedagógica, las que se recogen en la publicación: “Educación para el siglo XXI: Innovación, TIC e inclusión- Maestros y Maestras que inspiran 2020,”²⁵ entre otras, las cuales representan la posibilidad de repensar la educación y construir un nuevo modelo de ciudadanía.

En lo que respecta al Magdalena, “*el Plan de desarrollo con enfoque de derechos*” contempla las diferencias poblacionales (ciclo vital, género, condiciones de victimización, discapacidad, orientación sexual y etnia) y territoriales, de manera que se aprecie claramente cómo la gestión de gobierno se desplegará en favor de los conciudadanos y conciudadanas, expresada en el diagnóstico situacional y en la formulación de estrategias e indicación del plan plurianual de inversiones.²⁶

Por último, mediante Convenio de Asociación (No. 0009-2021) - MEN, (No. 300-2021) Ministerio de Salud y Protección Social y la Fundación Saldarriaga Concha -noviembre de 2021- se elaboraron los *Lineamientos de Política para la inclusión y la equidad en educación* (2021), “*Educación para todas las personas sin excepción*,” socializados el 18 de julio de 2022.

139

Metodología

Este estudio se identifica con el enfoque científico Histórico – Hermenéutico propuesto por Habermas,²⁷ en tanto su lógica investigativa es interpretativa – comprensiva; se centra en el lenguaje de los participantes para profundizar en un fenómeno social y educativo que tiene que ver con la reconfiguración del papel de un colectivo de maestras que posibilitaron la diversidad escolar y aportaron a ese campo al que hoy llamamos Educación Inclusiva. Para ello, la Etnografía y el Estudio de casos son fundamentales.

25 Investigador principal: Óscar Alexander Ballén Cifuentes, coinvestigador: Juan Guillermo Londoño Sánchez. Autores y autoras: Diana Alexandra Calderón, Óscar Alexander Ballén Cifuentes; Juan Londoño Sánchez; Alexander Rubio Álvarez; Andrés Bustos Ramírez; Javier Cruz Garzón; Martha Gaitán Quiroga; Heidy García Cadena; Adriana González Valcárcel; Hammes Garavito Suárez; Blanca Medina; Edith Negrete Soler; Elmer Parra Buitrago; Carlos Ramírez Rodríguez; Doris Rodríguez Castro; Ana Cifuentes Gaitán; Salomón Rodríguez Piñeros; Hernán López Solano; Claudia Sierra Nova. Compiladora: Diana Alexandra Calderón.

26 Gobernación del Magdalena, *Plan de desarrollo departamento del Magdalena* (Magdalena: Oficina Asesora de Planeación, Gobernación del Magdalena, 2016 – 2019 y 2020 – 2023)

27 Santos Ochoa Torres, “Habermas: Conocimiento e interés. El nuevo estatuto de la razón comprensiva”, *Revista de Filosofía*, (1982): 1-18

En cuanto al Estudio de caso, que indaga en torno a uno o varios ejemplos, se apoya en lo teorizado por autores como Yin (1989), Stake (2005), Grandon Gill's (2011), Hammersley (1986), Pérez Serrano (1994), Ander Egg (2000), Taylor y Bodgan (2000), entre otros.

Como método se acopla a los objetivos de la investigación y es pertinente a la luz de lo expuesto por autores como Álvarez Álvarez, C. y San Fabián J.²⁸ Permite incorporar múltiples fuentes de datos y análisis para describir de manera contextualizada el objeto de estudio, en este caso, la *reconfiguración del papel de las maestras en el horizonte de la educación inclusiva*; visibilizar las relaciones entre la situación particular y el contexto reflejando su complejidad y particularidad.

La metodología resulta valiosa porque como investigadoras estuvimos inmersas durante un tiempo prolongado en el campo de estudio; una de nosotras vinculada como maestra en la Escuela de sordos del Club de Leones Simón Bolívar (1978-1980), dirigida por Piedad Villa Salcedo, Fonoaudióloga y posteriormente como docente investigadora y coautora de los documentos maestros del Programa de licenciatura en Etnoeducación (con distintas denominaciones) en la Universidad de La Guajira (1994-2013).

La otra, integrante del colectivo como maestra de niños y jóvenes con capacidades diferenciales, además, como promotora del proyecto "Estrategias Pedagógicas para niños con diferente ritmo de aprendizaje en la escuela regular" (1983-1993), y autora del documento maestro de la licenciatura en Necesidades Educativas Especiales (1995), que ofreció la Universidad del Magdalena. Esto ha posibilitado procesos de interlocución permanente, prestar atención especial a un hecho invisibilizado por la cotidianeidad, aportar detalles sobre el objeto de estudio; es viable por su facilidad para acceder a los casos, en el marco de las buenas relaciones con las participantes y el interés que muestran por lo indagado.

De otra parte, el enfoque *Crítico Social* propuesto por Habermas se considera complementario, pues la investigación busca propiciar reflexiones y transformaciones pedagógicas a partir de la perspectiva de un maestro investigador.²⁹

Este estudio ha seleccionado a dos maestras, Beatriz Cecilia Castillo Miranda y Rebeca Vicioso de Avendaño, quienes hicieron parte del equipo de Educación Especial en Santa Marta (D.T.C.H., capital del departamento) desde sus inicios.

En nuestro rol de autoras de este artículo y testigos presenciales de su objeto de estudio, hemos recurrido a nuestros archivos personales, documentales, historias de vida de maestras, recolectando información que facilita la puesta en escena de lo vivido en este proceso, desde los albores de la Educación Especial (década de los 70) hasta el 2000.

28 Carmen Álvarez Álvarez, José Luis San Fabián Maroto, "La elección del estudio de caso en investigación educativa", *Gazeta de Antropología* vol. 28, n.º 1 (2012).

29 Bernardo Restrepo, "Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos", *Educación y Educadores* n.º 6 (2003): 91-104.

Resultados

De acuerdo con los objetivos de la investigación, se recabó información sobre aspectos que pudieran asumirse como precursores de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva sociocultural. Fue así como se reconoció un grupo de maestras iniciadoras del Programa de Educación Especial que funcionó bajo las directrices del MEN, inicialmente en Santa Marta, adscrito a la Secretaría de educación departamental, que luego se extendió a otros municipios.

Los resultados hacen alusión de manera sucinta a la experiencia desarrollada por dos maestras, quienes al compenetrarse con la Educación Especial asumieron su labor como su proyecto de vida. A partir de dicha identificación, la investigación consideró relevante generar algunas reflexiones para trascender la Educación Especial hacia el horizonte de la Educación Inclusiva.

En una proyección visionaria, ya no solo desde la figura femenina de las maestras, sino en general, es decir, de maestros sin distinciones de ninguna clase, animados a promover la reflexión y la práctica de la Educación inclusiva, podamos entre todos aportar a la construcción de una epistemología propia en este campo apostándole al reconocimiento del otro y de la mismidad en su diversidad.

Se resalta en las maestras sus actitudes, no fueron indiferentes ante la situación de exclusión propia de la época y de manera comprometida trabajaron en un campo complejo, al que pocos se le miden; si en muchas ocasiones actuaron a tientas se debió a la falta de referentes teóricos y prácticos contextualizados en esa época.

Emprendieron acciones para crear conciencia en sus instituciones e introducir prácticas más incluyentes y democratizadoras en la educación. Desde sus propias pedagogías, proyectos de vida e intencionalidades se ocuparon de ‘enseñar’ en, y a “comunidades especiales”, y hoy se hacen visibles en este estudio como fuentes valiosas de memoria histórica para la educación del Magdalena.³⁰

Aunque este trabajo consistió en la identificación de maestras, paralelamente emergieron los equipos interdisciplinarios (no hizo parte del propósito) que, formados y ubicados en orillas distintas a la pedagogía, en ocasiones distantes, estuvieron animados por principios de la no discriminación, cuyos alcances respondieron a los avances conceptuales del momento: la visión clínica.³¹

30 Son ellas: Carmen Ramos Chiquillo; Rebeca Vicioso de Avendaño; Rosa Monery Zúñiga; Ligia Ortiz; Nubia Abella; Guerda Patricia Pineda; Beatriz Cecilia Castillo Miranda; Nelly Barros Cerchiaro; Nancy Arévalo Vivic; Silenis Brúgés de Llinás; Isbelia Quinto de Fernández; Miriam Pertuz Ariza; Mercedes Navarro; Beatriz Bermúdez Valle; Paulina Agudelo, Consuelo Lozano; Mavis Viana de Rivas; Martha Jaraba; Amalbis Cuello; María Isabel Herrera; Sandra Fernández; Martha Diazgranados, María Rosa Gámez, Rosalba Morán de Páez, Luz Estela Ramírez (Q.E.P.D.); María Etzrael García Carrillo, Libia Linero Brito, Emilce Sánchez Castellón, Maruja de Jesús Diazgranados Movil Q.E.P.D.); Doris Padilla; Gabriela Cadavid, Ana Diva Montejo, María del Carmen Méndez; Hilda Consuelo Rivera García, Iveth Sánchez Castellón, Carmen Uribe y otras, que se nos escapan de la memoria para este estudio, que harán parte de posteriores en la medida que avance en los procesos de identificación de las mismas en municipios como Ciénaga, Pivijay, Aracataca, El Banco; allí se llevaron a cabo conversaciones con alcaldes y se crearon Unidades de Atención Integral al Excepcional – UAIE.

31 Las primeras profesionales en el área de la Fonoaudiología y Terapia del lenguaje a personajes de la idoneidad de Piedad Villa Salcedo, directora de la Escuela de Sordos del Club de Leones Simón Bolívar y Patricia de Mariño, directora de la Escuela de Sordos – INSOR –. En este mismo campo de la Fonoaudiología y la terapia del lenguaje, identificamos a

Estos equipos lideraron la gestión directiva, administrativa, pedagógica y de atención interdisciplinaria desde la educación oficial y actualmente también constituyen fuentes primarias de información, pues sus testimonios son valiosos para futuras investigaciones que quieran analizar en profundidad las bases epistemológicas que guiaban en esa época la atención a poblaciones, y sus implicaciones, sobre todo ahora, cuando se trata de construir un nuevo paradigma de la educación inclusiva.

Avanzando en los resultados en el sentido de reconocer aspectos del papel de las maestras en el horizonte de la educación inclusiva, en términos de la praxis, es importante destacar que *Beatriz Cecilia y Rebeca*, recorrieron varias etapas en el programa y finalmente se convirtieron en formadoras de formadores tanto en una Escuela Normal como en una Facultad de Educación de Santa Marta; incursionaron en las instituciones educativas para trascender el ámbito conceptual y práctico de carácter positivista de la Educación Especial predominante y generaron pedagogías que posibilitaron el acceso a la educación y a prácticas sociales y culturales de un sector excluido.

Tomaron conciencia de que no era suficiente con matricular y aceptar a los estudiantes en la escuela regular, propiciaron ambientes interactivos en los cuales tuvieran la oportunidad de ser ellos mismos, expresarse, mostrarse con sus particularidades, espontáneos, sinceros, tiernos, cariñosos, tímidos, activos, ‘lentos’,³² participativos, histriónicos, creativos, amantes del deporte; en fin, diversos, únicos, con derechos y deberes; todo esto fue posible a partir de una pedagogía de la potencialidad.

Beatriz Cecilia y Rebeca incorporaron en sus prácticas pedagógicas, estrategias interinstitucionales, el trabajo en torno al arte, la cultura, las manualidades, el baile, el deporte, llegando éste a máximas expresiones como la participación de los estudiantes en Olimpiadas Nacionales para lo cual, previamente organizaban junto con otras colegas las competencias intramurales y regionales. La participación en estos eventos generaba expectativas y alegría, especialmente en los niños, niñas y jóvenes y en sus familias, puesto que podían vincularse plenamente al proceso.

Beatriz Cecilia con sus estudiantes y con sus familias realizaron proyectos de huertas escolares, talleres de panadería y artesanías, entre otros, los cuales pudieron sacar adelante gracias al empuje dado por otras docentes: *Nelly Barros Cerchar, Carmen Ramos Chiquillo y Rosa Monery Zúñiga* al crear el “Voluntariado para los niños, niñas y jóvenes especiales”, brindaron asistencia integral.

No obstante, alrededor de estas prácticas siempre estuvo presente la insatisfacción por lo limitado de estas actividades, así como por la impronta que dejaba el término ‘especial’, el cual lleva tintes de segregación.

Emma Lucy Cuevas, Nelly De La Hoz. En el área de terapia ocupacional Margarita Medina y Lucy Cuacés (Q.E.P.D.). En el área de terapia física Yaneth Romo. En el área de Psicología Maribel Cera Uribe.

32 Joan Doménech Francesch señala que la lentitud es una cualidad de la educación. Ver prólogo a la obra de Gianfranco Zavalloni. *La Pedagogía del Caracol. Por una escuela lenta y no violenta*.

A continuación, se presenta la información biográfica sucinta de las docentes *Rebeca* y *Cecilia*, entendiendo que esta reconstrucción apenas comienza, pues las metas son ambiciosas.

1. Rebeca Matilde Vicioso de Avendaño, Datos biográficos.

Nació en el Carmen del Magdalena-Pivijay (Magdalena), el 24 de mayo de 1952, hija de Emilia Carmen Santodomingo Gutiérrez y del docente Pedro Miguel Vicioso Sánchez.

Estudios cursados. Primarios en la Escuela Urbana de Niñas de Salamina (Magdalena). El Bachillerato Básico en el Liceo Celedón de Santa Marta (4 años); en la Escuela Normal Nacional para Varones de Santa Marta (2 años). Título obtenido: 'Maestro'. En el Instituto Nacional de Formación Intermedia -municipio de Ciénaga (Magdalena) se tituló como Técnico Profesional Intermedio en Administración de Planteles de Educación Básica. Estudió en la Universidad de Pamplona-Pamplona (Norte de Santander) y en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos en Tunja (Boyacá) Colombia. Obtuvo títulos en Licenciatura en Supervisión Educativa y de dos especializaciones: en Comunicación Educativa y en Ética y Pedagogía.

Experiencia laboral. En los niveles de Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria), Media, Programa de Formación Complementaria normalista y en Educación Superior.

Laboró en la Escuela Rural de Niñas del Carmen del Magdalena –Pivijay (Magdalena). Escuela Santander – Aulas Remediales - Santa Marta (Magdalena). Fue Comisionada como asesora pedagógica de la Unidad Regional para el Programa de Educación Especial del Departamento del Magdalena. Finalmente, laboró en la Institución educativa Distrital -I.E.D.- Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino de Santa Marta. Tutora en la Universidad del Magdalena – Instituto de Educación Abierta y a Distancia.

Asignaturas orientadas a lo largo de su ejercicio profesional: Fundamentación Pedagógica- Asesorías a proyectos pedagógicos – Currículo del preescolar –Atención a poblaciones – Práctica Pedagógica Investigativa a estudiantes del Programa de Formación Complementaria.

Acciones de liderazgo. Coordinadora del Programa Licenciatura en Necesidades Educativas Especiales en la Universidad del Magdalena. Orientó procesos académicos para la atención a los estudiantes, aportó a los procesos del desarrollo de los convenios para la realización de las prácticas académicas, coordinación de los tutores y del proceso de Acreditación previa del programa de Necesidades Educativas Especiales del Instituto de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad del Magdalena.

Distinciones recibidas. Menciones de Honor:

Por su destacada labor en el desarrollo del programa de Educación especial (Secretaría de Educación Departamental).



- Por sus valiosos aportes a la educación de las personas con limitaciones o capacidades excepcionales (Departamento Administrativo de Educación y Cultura del Distrito de Santa Marta).

- Por su excelente servicio prestado a la Institución. Concedida por la Unidad Regional de Educación Especial del Magdalena y la Asociación de Padres de Familia de Niños con Retardo Mental

- La I.E.D. Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino en convenio con la Universidad del Magdalena, exalta a: Rebeca Vicioso de Avendaño “Tu labor es vocación de vida”.

- La I.E.D. Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino en convenio con la Universidad del Magdalena: Reconocimiento como docente sobresaliente en el marco del tercer encuentro filosófico normalista.

Vinculación a la docencia: 20/04/1972- **Retiro:** 05/ 06/2018

Nota: fotografía suministrada por la maestra

Fuente: Notas autobiográficas suministradas por la maestra Rebeca
-Conversatorios y Registro escrito. Julio de 2022

La ‘seño’ Rebeca, se vinculó al Programa de Aulas Remediales mediante la convocatoria que efectuó la Secretaría de Educación del Magdalena con el fin de seleccionar docentes para crear dicho programa. Para ello, inicialmente los docentes realizarían un proceso de ‘capacitación’ a cargo del MEN; a partir de allí serían seleccionados como en efecto, sucedió con esta maestra.

De este modo, se crea en la Escuela Santander de Santa Marta un “aula remedial” que le fue asignada. A partir de ese momento empieza a trabajar con los estudiantes que le eran remitidos de los diferentes cursos de primaria de la misma escuela; los acoge y desarrolla acciones de sensibilización con la comunidad educativa buscando que fueran aceptados.

Posteriormente, al crearse en la Secretaría de educación del Magdalena la Unidad de Atención integral de Educación Especial es llamada a vincularse como coordinadora en un equipo conformado por dos coordinadoras más, las maestras Carmen Ramos Chiquillo y Rosa Monery Zúñiga, ingresan para brindar acompañamiento pedagógico a docentes que le fueron asignados con este propósito.

Este grupo se reúne periódicamente con sus maestros, y comparten experiencias recogidas entre las maestras, presentan avances y dificultades en el trabajo de aula, desarrollan talleres de autoformación, los proyectan al resto de maestras, asumen compromisos en la búsqueda de alternativas, aunque realmente no existe mucha claridad en las estrategias implementadas.

A lo largo de su trayectoria esta maestra se va involucrando en acciones con distintas comunidades educativas, en su propia formación y en la de otros maestros, aspectos fundamentales en la reconfiguración de su rol como formadora.

2. Beatriz Cecilia Castillo Miranda, vamos por aquí.

Datos biográficos. Oriunda del Retén – Magdalena. Padre: Abraham Castillo Pertuz – Madre: Elfa Miranda de Castillo.



Estudios cursados. Primarios: Escuela Experimental Piloto de Manzanares – Santa Marta. Regida por maestras todas normalistas, visitada por el MEN. Se convirtió en la Escuela Madre Mazarello. Secundaria: Colegio La presentación – Ciénaga, Escuela Normal para señoritas – Santa Marta. Obtuvo títulos de Maestra, en la Escuela Normal para señoritas de Santa Marta. Licenciada en Supervisión Educativa, Universidad de Pamplona. Especialista en comunicación educativa de esta misma universidad.

Experiencia laboral. Preescolar, Educación Especial. Práctica docente (ciclos complementarios). Directora licenciatura: Necesidades Educativas Especiales – U. el Magdalena.

Instituciones educativas. Departamento de Magdalena: Escuela urbana Juan XVIII, Plato. Escuela Santander, Santa Marta. Escuela Normal para Varones (E. N. S. San Pedro Alejandrino) Santa Marta. Universidad de Magdalena, Santa Marta

Departamento de Córdoba: Escuela Santa María, Cereté.

Acciones de liderazgo

Coparticipante y encargada del proceso de integración escolar de niños jóvenes con N.E.E. al aula regular en la Escuela Normal.

Docente de apoyo pedagógico en la Escuela Normal San Pedro Alejandrino.

Llevar por primera vez la práctica pedagógica de los alumnos del ciclo complementario a zonas rurales del departamento del Magdalena.

Sierra Nevada a poblaciones Aiwa, Aruhacos y campesinos de zonas rurales de los municipios El Retén, Plato, El Difícil, Zona Bananera, Nueva Granada y Santa Marta (troncal del caribe).

Directora del programa de licenciatura de Necesidades Educativas Especiales en la U. del Magdalena, modalidad a distancia.

Iniciar y desarrollar con alumnos del ciclo complementario, actividades lectoras y escrituras en la biblioteca de Cajamag y Banco de la República.

Coautora del módulo “Historia de la Educación Especial”

Reconocimiento a su labor. Reconocimiento por la labor realizada en el programa de educación especial en el departamento del Magdalena

Vinculación a la docencia. En el año 1968 – **Retiro:** 2008

Nota: fotografía suministrada por la maestra

Fuente: notas autobiográficas suministradas por la maestra Beatriz Cecilia
-Conversatorios y Registro escrito. Julio de 2022

Beatriz se vincula al programa de integración de niños, niñas y jóvenes con limitaciones y/o capacidades excepcionales. Bajo su orientación quedó el “Aula Especial” ubicada en la Escuela Normal Superior, hoy San Pedro Alejandrino, en la ciudad de Santa Marta. Aunque el año anterior, 1982, le había antecedido una educadora especial³³ en la atención de esta aula. La maestra inicia un proceso de reflexión formativa con los docentes y familias de la institución, en quienes se advertían prejuicios debido al desconocimiento que tenían de la nueva población educativa que se empezaría a atender allí; lo paradójico del caso, es que, por ser una escuela formadora de maestros, era de esperarse mayor apertura. Había una mezcla de ideas y sentimientos que rayaban entre la desconfianza, los mitos, las resistencias.

En este caso se destaca el compromiso, perseverancia, empatía de Beatriz Cecilia con sus estudiantes y familias; ella logró ganarse a la comunidad educativa venciendo barreras actitudinales. Su trabajo llamaba la atención de los colegas y estudiantes del ciclo de formación normalista. Así que no sólo fue un espacio físico el que se ganó en la escuela, sino de participación en la vida de la institución. Progresivamente se iba notando el cariño, admiración y sensibilidad humana cuando estos niños, niñas y jóvenes participaban en las izadas de bandera, demás actos y celebraciones en comunidad, escolares y extraescolares. Desarrollaron competencias como atletas olímpicos, fueron “guías escolares” y sus capacidades fueron destacadas, de tal modo que la *diferencia* y no la *deficiencia* ganó la batalla.

Beatriz Cecilia obtuvo varios reconocimientos, fue distinguida en su institución con la mención de honor “*Maestras por siempre*”. Hoy sigue siendo recordada y querida por la comunidad normalista.

Frente a las preguntas problematizadoras planteadas inicialmente, el análisis de la información muestra los rasgos de idoneidad de estas maestras, quienes hicieron parte de diferentes colectivos docentes comprometidos con la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.

Beatriz y Rebeca estuvieron preocupadas por superarse y mantenerse actualizadas mediante procesos de autoformación y formación permanente alcanzando estudios de postgrado; desarrollaron identidad profesional al estar siempre vinculadas al mundo de la Educación inclusiva hasta retirarse de la carrera docente. La labor desempeñada las hizo acreedoras de diversos reconocimientos, aspecto que muestra el espíritu de superación que las animó y el perfil característico de docentes conscientes de la necesidad de cambio y actualización para ejercer su labor, exigencia propia de la sociedad del conocimiento.

Beatriz Cecilia y Rebeca se movían en las dinámicas propias de la visión psicotécnica que se había apoderado de la pedagogía con el predominio de la aplicación de pruebas que terminaban patologizando el desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, escritura y matemática, función que le era asignada a los docentes del programa de Aulas Remediales. Ante esa situación advertían que faltaba algo: no se tenían en cuenta los aspectos socio-culturales; por lo general, los estudiantes que llegaban a esas aulas, además de presentar

33 Ligia Ortiz, profesional procedente de Bogotá, dejó una excelente imagen como integrante del primer equipo interdisciplinario contratado directamente por el Ministerio de Educación Nacional para la atención de “Aulas Especiales”. Una de ellas, en la Escuela Normal Superior, hoy llamada San Pedro Alejandrino.

alguna condición diferencial, provenían de contextos en desventaja social con poco contacto con la lengua escrita, por lo cual una de las mayores dificultades se presentaba en esa área.

En este horizonte, el docente asumía el rol de 'diagnosticador' y los niños de 'diagnosticados'; es decir, cada uno en una orilla; además, se 'psicologizaba' lo que la sociedad y el sistema educativo había ocasionado en ellos, confiriéndoles atributos que los caracterizaban y posicionaban en las dificultades de aprendizaje y en la 'discapacidad'.

Entonces, en lugar de asumir con pasividad ese papel y de responsabilizar a los estudiantes y sus familias de la problemática, Beatriz y Rebeca se comprometieron más con sus procesos de autoformación para comprender y buscar alternativas; por ejemplo, aparecía en el aula como problemática la 'lentitud' de los estudiantes; generalmente eran tipificados como 'lentos'. Este aspecto estigmatiza cuando no se entiende que esa es una forma válida de razonar ante determinadas situaciones; la lectura, la escritura y la matemática, áreas en las que clásicamente se han ubicado las dificultades en el aprendizaje no escapan a esta dinámica del pensamiento, dicha lentitud es necesaria en la comprensión de ciertas circunstancias, y paradójicamente esa misma persona 'lenta', puede no serlo quizá en otra situación.

Se inquietaron entonces por conocer los enfoques psicogenéticos sobre la construcción de la lengua escrita,³⁴ resultantes de investigaciones desarrolladas en situaciones dialógicas entre el entrevistador (no docente) y el niño o niña, mediante el uso del método clínico de la observación e interpretación de la regularidad de las acciones infantiles. Estos estudios dejaron sin piso la ilusión de la pareja enseñanza - aprendizaje, pues pudieron comprobar que los niños construyen y ponen a prueba ideas originales y sistemáticas sobre la escritura.³⁵

Cuando se hace referencia aquí a ideas originales, quiere decir, a construcciones propias de los niños que no están mediadas por la enseñanza y tampoco se trata de esperar habilidades y experticia. Borrar, tachar, volver a comenzar ha sido censurado por la escuela. Estas maestras comprendieron que cada persona, al igual que la humanidad, recorre caminos, construye y reconstruye la lengua escrita a partir de diferentes sistemas simbólicos y semióticos: el gesto, la oralidad, las marcas sobre superficies, el dibujo, el color, el sonido; sistemas que constituyen los cimientos de la escritura.

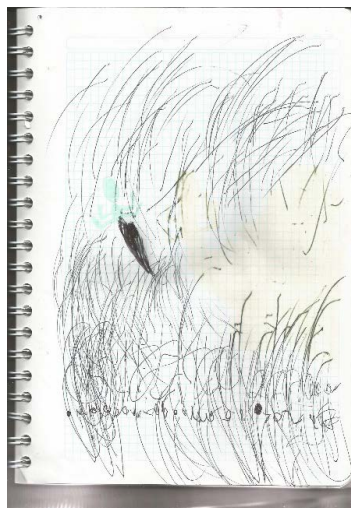
Las imágenes que se muestran a continuación tomadas, unas del libro "Los Niños pequeños autores" (Sánchez Castellón, L. Paba, C. Cerchar, E.1997) y otras por las autoras de este artículo, representan de manera sucinta diferentes momentos de ese proceso constructivo; son formas que muestran cómo los niños van razonando para representar la realidad hasta llegar a la escritura alfabética, proceso en el cual media una intencionalidad comunicativa, el querer decir algo al otro.³⁶

34 Corresponde a las investigaciones de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacio, entre otras.

35 Mirta Castedo, "Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares" (Tesis de doctorado en, Universidad Nacional de la Plata, 2003) <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf>

36 Las imágenes 1, 2, 3 y 4, ilustran parte del proceso constructivo de la lectura y la escritura que llevan a cabo los niños y niñas, el cual no es producto de la enseñanza y está mediado por el contexto sociocultural en el que se mueven. De ahí la importancia del papel de la escuela en su reconocimiento para entenderlo y propiciar situaciones que permitan, especialmente a las poblaciones que tienen poco contacto con ambientes alfabetizados, allanar el camino a la cultura letrada.

Ilustración 1. Al comienzo, las representaciones por lo general son rectas o líneas quebradas. Su condición de escritura depende de la intención de lo que su autora, María Carolina, quiso representar. Muestra tomada por las autoras.



148

Ilustración 2. Marcas sin control. No obstante, los niños quieren decir algo. Fuente: Tomado del libro *Los niños pequeños autores* (1997)

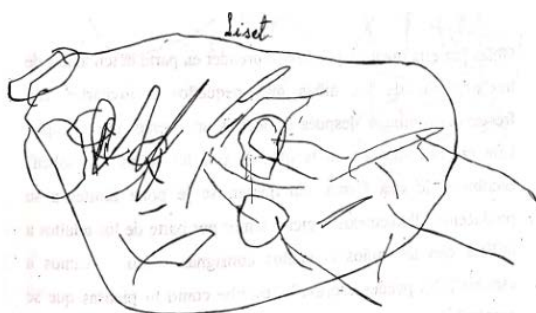


Ilustración 3. Muestra tomada por las autoras. Ilustración 4. Establecimiento de diferencias entre dibujar y escribir: marcas gráficas figurativas y no figurativas. Fuente: Tomado de Los niños pequeños autores.

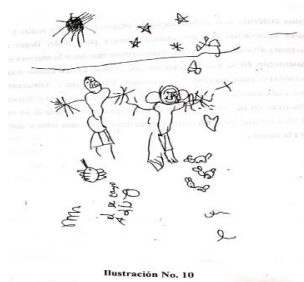
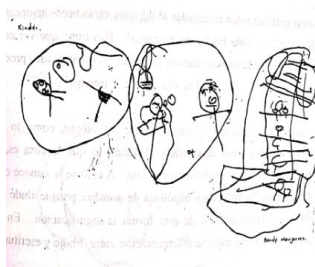


Ilustración 5. Los niños utilizan el dibujo para representar significados. Fuente: Tomado del libro Los niños pequeños autores (1997)



149

Ilustración 6. Dibujos acompañados de letras. Representa el intento por organizar las grafías en una línea recta, manejo de linealidad y variedad de grafías, no se limita a una sola. Se advierten letras convencionales. Fuente: Tomado de Los niños pequeños autores.



Finalmente, se construye la fonetización de la escritura en la cual los aprendices hacen esfuerzos en búsqueda de la correspondencia entre la pauta sonora y la pauta escrita. Cuando se desconoce este proceso se rotula a los estudiantes como disléxicos o como sujetos con dificultades en el aprendizaje. De allí la importancia de conocer en profundidad los lineamientos curriculares del área de lengua castellana (1998) y el aporte que desde la semiótica se puede dar al aprendizaje inicial de la lengua escrita³⁷ (Sánchez Castellón, L. Jurado, F. Cerchiaro, E. 2022). Del mismo modo, propiciar el descubrimiento de la función comunicativa que cumplen los textos³⁸

En el marco del proyecto “Estrategias pedagógicas para niños con dificultades en el aula regular” Beatriz y Rebeca empezaron a estudiar estos procesos y a entender la importancia de propiciar situaciones en las cuales los estudiantes estuvieran en contacto con la diversidad textual para movilizar las primeras hipótesis que manejan frente a la lengua escrita.

La mirada llevada a cabo en diferentes dimensiones confirma que es justo resaltar el trabajo realizado por estas maestras, y sin restar los méritos inconmensurables de esa labor, invita a pensar en el paradigma imperante en ese momento histórico, su validez, aportes y principios teóricos.

Hoy, el avance de la investigación y el conocimiento que aportan enfoques sociocríticos y emergentes nos permite cuestionarnos alrededor de la educación, sin importar su ‘apellido’ para hacerla más pertinente a los anhelos de una sociedad más democrática, justa y acoplada a una nueva ciudadanía.

Discusión

La Educación inclusiva constituye un campo en construcción. Ello implica involucrar a sus actores y por esa razón esta investigación centró su interés en la identificación de maestras, ir tras sus huellas para hacer lecturas profundas, que no quedan agotadas aquí, de aquello que inspiró su quehacer.

En esa construcción se puede dar testimonio, no sólo a partir de episodios, sino desde la vivencia misma de un proceso que en el Magdalena se dividió la historia de la educación en varias ‘etapas’; 1.) aquella en la cual no se sabía, se sabía poco y/o no se aceptaba la diferencia en la escuela; 2.) otra, en la cual se desarrollan acciones de sensibilización y se aceptan poblaciones con capacidades diferenciales otorgándoles variadas denominaciones, siempre bajo la categorización de la deficiencia; 3.) luego aparece la concepción que involucra las capacidades y talentos excepcionales, las necesidades educativas especiales y 4.) finalmente la visión de Educación Inclusiva, como campo fértil de educación democrática.

37 Ligia María Sánchez Castellón, L. Jurado, F. C. Cerchiaro, E. Paba. *El aprendizaje inicial de la lengua escrita. La función semiótica de las imágenes visuales*. (Editorial Unimagdalena, 2022).

38 Ligia María Sánchez Castellón, *Prácticas de lectura y escritura como actos sociales a partir de la educación inicial. Acciones educativas en la escuela para la primera infancia*. (Editorial Unimagdalena, 2019).

Ahora al asomarnos a un nuevo campo de reconceptualización, a un dispositivo de reconstrucción social como condición de la educación democrática se hace necesario la construcción de una epistemología propia, con bases científicas, marcos teóricos y metodológicos que indaguen por las dimensiones estructurales del sistema que establece relaciones excluyentes y opresivas para la población en general.

A lo largo de los años hemos venido aprendiendo y compartiendo en las instituciones educativas experiencias personales y de aula, dejando evidencias, construyendo visiones, idearios, actuando como pares y observadores participantes. Los dilemas y dificultades nos siguen perturbando. Este es un acicate para construir propuestas alternativas para una Colombia y un Magdalena que sean en efecto “Potencia mundial de la Vida”.³⁹

Esos hechos inconclusos han incidido en la reconfiguración del papel de las maestras, al pasar del rol de maestras ‘dictadoras’ -de clase- a maestras “reflexivas y propositivas”. Avanzar en este camino ha implicado aprender sobre la marcha. De esos procesos emergieron las ideas y las descripciones presentadas que en muchas ocasiones ignoramos y subvaloramos. Esta investigación se convierte en un ‘pretexto’ para hacer visible lo que hemos invisibilizado en la historia, implica el reconocimiento de la alteridad y de los actores involucrados.

Conclusiones

Educación Inclusiva, campo en evolución y Educación Especial, conceptualmente no son lo mismo; no obstante, existen lazos que las acercan y orillas que las distancian. Entonces, a la luz de la investigación es importante traer al presente el pasado, este conocimiento permite entender el presente y proyectarnos al futuro, en nuestro caso, identificando las tensiones que diferencian el nuevo paradigma en construcción que llamamos Educación Inclusiva.

El estudio centra su atención en maestras reivindicando su papel en la educación, en el trabajo y en diferentes disciplinas, en las cuales es cada vez mayor su incursión; donde tradicionalmente predominaba el varón, hoy la mujer ha alcanzado destacadas posiciones y las podemos mostrar sin temores. De este modo el denominado sexo débil ha demostrado sus fortalezas. De otra parte, porque en el Plan de Gobierno 2022-2026, se destaca que “*¡El cambio es con las Mujeres!*” y esto nos compromete más con la educación.

Al visibilizar antecedentes de la Educación inclusiva y en este caso a maestras el accionar conferido a su rol puede resultar de avanzada en aquella época y aún conservador para otros, según las ideas inclusivas de los tiempos siguientes y por venir.

La información suministrada por Beatriz y Cecilia más la recolectada por la investigadora como copartípe de proyectos conjuntos se fue analizando para construir el marco conceptual de las experiencias. Al revisar las trayectorias y datos biográficos, las evidencias dan cuenta de la idoneidad de estas maestras en un momento histórico

39 Programa de gobierno de Gustavo Petro y Francia Márquez.



importante en el país, del territorio del Magdalena y del compromiso con la preservación de valores humanos y culturales.

En el trabajo se reconocen los aportes de estas maestras hacia un concepto más amplio: el de la Educación Inclusiva; primero, porque fueron agentes activos que planificaron el curso de sus vidas estableciendo metas y regulándolas de acuerdo con sus valores y sus convicciones, las cuales incidieron en su entorno laboral; segundo, porque en la educación del Magdalena fueron claves al brindar acompañamiento a los estudiantes y sus familias, adelantaron acciones de concientización en las comunidades académicas donde se desarrollaron, caracterizadas por la resistencia a concepciones educativas amplias, flexibles y decolonizadoras.

Llevaron a cabo, no de manera fácil, procesos de socialización, estilos convivenciales, aprendizajes escolares prosociales en la cotidianidad de su quehacer pedagógico, entre sus estudiantes y colegas, acciones voluntarias dirigidas a beneficiar a otros, tales como compartir, donar, cuidar, consolar y ayudar a reconocer el estado de preocupación, angustia, necesidad o el sufrimiento de los otros⁴⁰.

Ahora bien, el reto busca ir más allá para construir un campo epistemológico conceptual que permita tomar mayor conciencia, es decir, que evite la exclusión. Por lo tanto, para entenderla es fundamental acudir a los marcos conceptuales de una educación para la ciudadanía y la democracia.

Jean Jacques Rousseau construyó una imagen positiva del ser humano; en *El Contrato social*, *El Emilio*, *La nueva Eloísa*, *Confesiones*, entre otras obras, se condensa su pensamiento filosófico y político; su teoría y modelos definieron principios básicos para cualquier sistema democrático, ¿De pensamientos como éste, el de John Dewey, Kilpatrick, Freinet, Freire, Josette Jolibert, Gloria Rincón, Fabio Jurado, Olga Villegas, Beatriz y Rebeca, qué es pertinente para ampliar la mirada de la Educación Inclusiva?

Es necesario construir otros discursos y categorías conceptuales desde los enfoques crítico-sociales y los nuevos paradigmas emergentes. La utilidad de esta investigación radica en los aportes a la teoría en cuanto permite a otros colectivos analizar qué es aplicable y qué no se puede aplicar; porque no se pretende generalizar los resultados hacia otros casos.

Conflicto de interés

Las autoras declaran no tener conflicto de interés.

Financiamiento

Sin financiación

40 La Universidad La Sapienza (Roma, Italia) desarrolló un programa denominado CEPIDEA (Competenze Emotive e Prosociali per i Disturbi Eternalizzanti in Adolescenza – competencias emotivas y prosociales para los trastornos de la externalización en la adolescencia) al cual se unió la Universidad del Magdalena, a través del grupo de investigación "Cognición y Educación".

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Álvarez, Carmen, y José Luis San Fabián Maroto. "La elección del estudio de caso en investigación educativa". *Gazeta de Antropología*, vol. 28, n.º 1 (2012). <http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G28-1-14-CarmenAlvarez-JoseLuisSanFabian.pdf>.
- Álvarez Gallego, Alejandro. *Y la escuela se hizo necesaria*. Cooperativa Editorial Magisterio, 1995. <https://docplayer.es/308426-Y-la-escuela-se-hizo-necesaria.html>.
- Ander Egg, Ezequiel. *Métodos y técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas, 1995. <https://epiprimero.files.wordpress.com/2012/01/ander-egg-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>.
- Bonache Pérez, Jaime. *El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas*. Madrid: Universidad Carlos III, 1999. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/195459.pdf>.
- Camargo Muñoz, Alfonso. "Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia". *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión en Colombia* vol. 4, n.º 4 (2018): 181-187. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4374/3588>
- Consejo Distrital de Santa Marta. «Acciones-y recursos. Plan de Desarrollo en Educación.» 2016 - 2019 y 2020 - 2023.
- Consejo Distrital de Santa Marta. «Plan de desarrollo de Santa Marta.» 2016 - 2019 y 2020 - 2023. <http://192.99.14.27/pdd20162019/docsfinales/Acuerdo010PDD2016-2019.pdf>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *XV CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN Y IV DE VIVIENDA*. Bogotá: Editográficas Ltda, 1986. https://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LB_771_1985_V_1.PDF
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *MONOGRAFÍA DEL MUNICIPIO DE SANTA MARTA*. Bogotá: 1982. https://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LD_5531_EJ_4_1982.PDF
- Freire, Paulo. *Pedagogía crítica*.
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores, 2002.
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Recife: Siglo XXI, 1981.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Recife: Siglo XXI, 1997. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagogía-de-la-Autonomía.pdf>.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Recife: Siglo XXI, 1993. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagogía-de-la-Esperanza.pdf>.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: S. XXI Editores, 2008.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Recife: Siglo XXI, 1975. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>.
- Gentili, P. *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI, 2012.
- Gobernación del Magdalena. *Plan de desarrollo departamento del Magdalena*. Magdalena: Oficina Asesora de Planeación, Gobernación del Magdalena, 2016 – 2019 y 2020 – 2023.
- Grandon Gill's, T. *Book Informing with the Case Method*. London: Informing Science Press, 2011. <http://grandongill.com/publications/CaseMethod.pdf>
- Hammersley, M. *Case studies in classroom research: a reader*. Milton Keynes. Open University Press, 1986.
- Jurado Valencia, Fabio. *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. Experiencias de Maestros*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED, 1998. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/3004/01PREL01.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.

- Jurado, F., y otros. *Pedagogía, lenguaje y democracia*. Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, 2017. <https://www.lenguaje.red/docs/2020/pedagogia-lenguaje-democracia.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social, y Fundación Saldarriaga Concha. *Lineamientos de Política para la inclusión y la equidad en educación*. 2011. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLITICA%20ACCESIBLE.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1002 Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (primaria y secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana*. 1984. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-103663_archivo_pdf.pdf.
- Not, Luis. *Las Pedagogías del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, 1988. https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_9/recursos/general/12022015/pedagogia_del_conocimiento.pdf.
- Ocampo González, Aldo. (Coord.) *Cuadernos de Educación Inclusiva. Los rumbos de la Educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*. Santiago de Chile: Ediciones Celei, 2015. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/5.pdf>.
- Ocampo González, Aldo. "Epistemología de la educación inclusiva". *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* vol. 12, n.º 2 (2021): 438-452
- Pedagógico, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo. *Educación para el siglo XXI: Innovación, TIC e inclusión. Maestros y Maestras que inspiran*. 2020. https://www.academia.edu/44884183/Maestros_y_Maestras_que_Inspiran_Educación_para_el_siglo_XXI_Innovación_TIC_e_inclusión_Instituto_para_la_Investigación_Educativa_y_el_Desarrollo_Pedagógico.
- Pérez Serrano, G. *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla, 1994. http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf.
- Petro, Gustavo y Márquez, Francia. *Colombia potencia mundial de la vida. Programa de gobierno 2022-2026*. Bogotá, Colombia. <https://gustavopetro.co/descarga-programa-de-gobierno/2022>.
- Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (primaria y secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. *Ley 115*. 1994. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.
- República Nacional de Colombia. *Constitución Política de Colombia*. Gobierno Nacional de Colombia, 1991. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>.
- Restrepo, Bernardo. "Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos". *Educación y Educadores* n.º 6 (2003): 91-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400607>.
- Rizvi, F., y B. Lingard. *Políticas educativas en un mundo globalizado*. 2013. <https://es.scribd.com/book/282801474/Políticas-educativas-en-un-mundoglobalizado>. Recuperado el 20200922.
- Sánchez Castellón E. (2020). "Etnoeducación en La Guajira: legislación y reivindicación de humanidad". *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe* n.º 26 (2020)
- Sánchez Castellón, Emilcen. "Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros", *Utopía y Praxis latinoamericana* vol. 23, n.º 83 (2018).
- Sánchez Castellón, L. *Prácticas de lectura y escritura como actos sociales a partir de la educación inicial. Acciones educativas en la escuela para la primera infancia*. Editorial Unimagdalena, 2019.
- Sánchez Castellón, L. Jurado, F. C. Cerchiaro, E. Paba. *El aprendizaje inicial de la lengua escrita. La función semiótica de las imágenes visuales*. Editorial Unimagdalena, 2022.
- Secretaría de Educación del Magdalena. *BOLETÍN ESTADÍSTICO Y ANÁLISIS SECTORIAL*. Santa Marta: 2018. http://www.sedmagdalena.gov.co/link_transparencia/2019/BOLETIN_ESTADISTICO_GENERAL_2018_Ultima.pdf

- Sánchez Castellón, L. Paba, C. Cerchiaro, E. "Los niños pequeños autores". *Interpretación de las primeras escrituras que producen los niños y sus implicaciones pedagógicas*. Intertexto, 1997.
- Stake, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 2005. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>.
- Taylor, S. J., y R. Bodgan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 2000. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigacion-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>.
- Yin, R. *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE, 1989. <https://www.jstor.org/stable/23279888>.
- Zavalloni, Gianfranco. *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Editorial Graó, 2011.