



Prácticas docentes universitarias. Una lectura desde la diversidad y la inclusión¹

RUTH LORENA GUERRERO NARVÁEZ², JULIO FERNANDO RIVERA VALLEJO³

Resumen

El estudio de investigación, se encamina a comprender las prácticas docentes universitarias de los programas de Derecho y Trabajo Social de la Institución Universitaria CESMAG⁴ y Universidad Mariana respectivamente, desde una mirada diversa e inclusiva, con el fin de establecer su relación con la gestión del conocimiento.

El estudio se concibe dentro del paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico, se fundamenta en la metodología de ciclo espiral reflexivo, se recolecto la información, a partir de entrevistas a profundidad, realizadas con siete docentes, los cuales brindaron la información con el consentimiento informado.

El análisis gira en torno a seis categorías denominadas: La academia escenario de diversidad, Política de Inclusión y Diversidad, Estrategias y prácticas pedagógicas universitarias. Coincidencias y Divergencias, Trato preferencial y excluyente, Acciones de discriminación positiva y finalmente las prácticas docentes universitarias y su relación con la gestión del conocimiento; las conclusiones señalan que en los dos programas se presenta diversidad de distinta índole y que el trato preferencial y excluyente es frecuente debido a que no existe un concepto claro de diversidad; como factores excluyentes se encuentran la limitación en el manejo que el profesor tiene frente a la diversidad, el elevado costo de las matrículas por su carácter privado, las formas de participación caracterizadas por la representatividad y no por la interlocución y la carencia de una política de inclusión en las universidades objeto de estudio; dichos resultados conllevan a presentar una propuesta denominada Especialización en Gestión del conocimiento y prácticas educativas, con la cual se pretende brindar a los docentes las herramientas, necesarias para generar reflexiones de su práctica y contribuir, a la gestión del conocimiento, y enfatiza en el rol docente investigador y autogestionario.

Palabras claves: Prácticas docentes universitarias, aula, diversidad, inclusión, exclusión, Sujeto, interculturalidad, subjetividad, gestión del conocimiento, discriminación positiva.

1 Recibido: 26 de septiembre de 2013. Aceptado: 19 de febrero de 2014.

2 Ruth Lorena Guerrero Narváez. Trabajadora Social. Universidad Mariana, Especialista en Educación, Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Artículo La Consultoría un nuevo campo del Trabajo Social, Docente Universidad Mariana. Correo electrónico: lorunague@gmail.com

3 Julio Fernando Rivera Vallejo. Abogado: Universidad San Buenaventura de Cali, Especialista en Derecho Inmobiliario Pontificia Universidad Bolivariana de Medellín, Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humana. Institución Universitaria Cesmaga. Correo electrónico: Juferiva@hotmail.com

4 Centro de Estudios Superiores María Goretti

Abstract

University teaching practices. A reading from the diversity and inclusion

This research, made to understand university teaching practices law programs and Social Work at the University Institution and University CESMAG Mariana respectively, from a diverse and inclusive view, in order to establish its relationship with knowledge management.

To do this, was conceived within the qualitative paradigm hermeneutical approach, basing its purpose in reflective spiral cycle methodology, were used as data collection strategies, in-depth interviews, conducted with seven teachers, who provided the information in informed consent.

The analysis revolves around six categories called: The Academy scenario diversity, Inclusion and Diversity Policy, Strategy and university teaching practices. Similarities and Differences, preferential treatment and exclusive affirmative action and finally university teaching practices and their relationship to knowledge management, the findings indicate that in the two programs is presented variety of different kinds and that preferential treatment and exclusion is often because there is no clear concept of diversity, as exclusionary factors are limiting in management that the teacher has given the diversity, the high cost of tuition for its private form, characterized forms of participation by the representativeness and not by the dialogue and finally the lack of a policy of inclusion in the universities under study, these results lead to a proposal called knowledge Management Specialization and practices, with which it is intended to give teachers the tools, necessary to generate reflections of their practice and contribute to knowledge management, emphasizing self-management researcher role.

Key words: university teaching practices, classroom, diversity, inclusion, exclusion, Subject, multiculturalism, subjectivity, knowledge management, positive discrimination.

Presentación

La investigación Prácticas Docentes Universitarias. Desde un enfoque de Diversidad e inclusión, se realizó en el municipio de San Juan de Pasto, Departamento de Nariño, República de Colombia, en el programa de Derecho de la Institución Universitaria Cesmag y en el programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana; como un requisito para optar por el título de Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

El propósito del estudio, comprender las prácticas docentes en el ámbito universitario, las cuales son fundamentales para lograr la gestión del conocimiento y

permitir el desarrollo del proceso educativo de manera pertinente, entendiendo por gestión del conocimiento según Cardona (2010, p. 1), “aquellos conocimientos, pensamientos, sensibilidades humanas transformadas, abocados a ser pioneros en la construcción de maneras renovadas de conocer, pensar y de hacer sentir la educación”.

El objetivo permite visualizar al docente desde su subjetividad y su papel como facilitador de encuentro con el otro, virando a su práctica educativa como proceso de humanidad y comprensión de la diferencia, donde su sello personal diverso, se convierte en ejemplo de alteridad y proyección de desarrollo



humano y de libertades como lo plantea Amartya Sen.

Se contextualiza en un mundo donde la interculturalidad hace presencia, especialmente en el aula universitaria, como escenario por excelencia de diversidad y libre pensamiento y contempla el análisis de la práctica desde un proceso de deconstrucción, construcción y mejoramiento, para hacer de su profesión un acto sublime y ético que requiere planeación y flexibilidad.

Por otra parte, la investigación conlleva a repensar la labor docente, como un acto de responsabilidad social, donde se enseña para la vida y se busca transformar certidumbres en el mundo actual complejo, donde importa la construcción de un tejido social, tolerante a la diferencia, la solidaridad y comprensión de diversas cosmovisiones y donde el estudiante es un sujeto al igual que el maestro, que autogestiona y construye conocimiento.

La investigación se realiza en dos instituciones de educación superior, de carácter privado y católico, concluye aspectos relacionados con la diversidad convergente en la academia, la importancia del análisis del tema de diversidad y de tratos incluyentes, siendo un pretexto para analizar la práctica del docente como una praxis social, que se constituye en un elemento importante del currículo y de las estrategias pedagógicas utilizadas para tal fin; propone un proceso de formación en educación superior; especialización sobre "gestión del conocimiento y prácticas docentes" encaminada a lograr que el profesor reflexione su quehacer pedagógico docente y potencie sus capacidades, habilidades y destrezas en el acto de educar en la educación superior.

El proceso de Investigación se ubica en el macroproyecto denominado Sujetos y Diversidad de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales; con aporte metodológico y teórico que impacta el rol docente en el ámbito institucional a nivel superior.

Justificación

La investigación Prácticas docentes Universitarias. Desde un enfoque de diversidad e inclusión, es de interés para las comunidades universitarias, por cuanto sus resultados permiten una reflexión sobre las mismas, generando un diálogo entre teoría y práctica y convirtiéndose en una forma de cambio apropiada a la situación diversa y a la necesidad de la inclusión, como una base fundamental para lograr la gestión del conocimiento, al interior de la Institución Universitaria Cesmag y la Universidad Mariana.

La investigación resulta pertinente por cuanto sus resultados permiten reflexiones enriquecedoras para el currículo y la gestión del conocimiento, enmarcadas en un proceso investigativo de rigor con gran potencial teórico y metodológico, a partir del análisis de la práctica docente desde la deconstrucción, construcción y resignificación de la misma, lo que origina movilidad del conocimiento, valor intangible del proceso de enseñanza aprendizaje.

La novedad de la investigación se da por la no existencia de este tipo de estudios en Universidades, en los programas mencionados y en el aula; por lo tanto el hecho de involucrarla, no solo enriquece el proceso, sino que además contribuye e impacta las dinámicas institucionales y educativas.

La utilidad del estudio, radica en la generación de dinámicas de fortalecimiento de la labor educativa y de las prácticas docentes universitarias, conducentes a lograr un mejor y mayor aprendizaje, que garantice la calidad, la pertinencia y la eficacia de la educación en general y en especial del servicio educativo ofrecido por las instituciones focalizadas, retroalimentando su Proyecto Educativo Universitario y Plan de Mejoramiento Institucional, herramientas de gestión, indispensables para su proceso de mejoramiento continuo.



Finalmente, se sitúa en la línea de investigación de la maestría en Educación desde la diversidad, de la Universidad de Manizales, denominada Sujetos y diversidad, condición que conlleva a que el presente estudio sea de relevancia por cuanto desde la metodología y los resultados, contribuye a reafirmar el tema de la diversidad y la inclusión en un contexto educativo cambiante y lleno de retos, por la complejidad y la incertidumbre que maneja la nueva concepción de sujeto y la mirada diferente de lo sistémico complejo, como una manera de entender el mundo en el cual vivimos.

Antecedentes o estado del arte

Los primeros estudios sobre inclusión en el aula se realizaron entre 1985 y 1989, en Estados Unidos (Center et al., 1985), analizan las actitudes de los docentes y sugieren que éstas, se hallan influenciadas por la naturaleza del problema y las dificultades que se presentan en el aula, siendo los más receptivos los profesores que se desempeñan en la educación preescolar y los más renuentes en básica primaria y secundaria.

Soodak, Podell, y Lehman (1998), desarrollan una investigación sobre el mismo tema y la respuesta afectiva hacia la inclusión, revelan que se dan dos tipos de respuesta: hostilidad/ receptividad y ansiedad/ calma, que se encuentran relacionadas con las cualidades del docente, la tipología del problema y con las condiciones de la institución; de tal forma que los más hostiles, con baja percepción de eficacia y poca experiencia docente son menos receptivos a la inclusión.

De igual manera se encuentra el estudio de caso denominado Análisis de una Institución Educativa Internacional, de la docente Miriam Alonso (2007, 106), realizado en Buenos Aires, en una institución educativa privada, católica irlandesa, la cual se llevo a cabo con la directora y docentes del nivel de primaria, su propósito fue el determinar la capacidad profesional requerida para lograr los objetivos plantea-

dos por la institución, partiendo del análisis de sus dimensiones preponderantes de gestión, que en su caso son la organizacional y la pedagógico-didáctica.

Otra investigación, es la realizada por Fancy Castro Rubilar, titulado Representación de los procesos de Gestión Escolar y práctica pedagógica en establecimientos educacionales con Programa Liceo para todos (2008), realizado en Chile por la Universidad de Valladolid, con directivos docentes y docentes de dos establecimientos educativos de carácter público, siendo uno de ellos caracterizado por ser semirural.

Este estudio comprendió las concepciones que elaboran los directivos frente a la gestión escolar, las imágenes que construyen respecto a su propia práctica pedagógica y las interpretaciones que realizan frente a la reforma educativa de Chile, propósito que lleva al estudio de la micropolítica educativa y las relaciones de los sujetos para lograrlo.

En Uruguay, se encuentra un estudio realizado por Carlevaro, Pablo (2009) titulado "*Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética*", en el cual se manifiesta la necesidad de ver a la práctica universitaria como una reflexión auténtica que de manera individual y colectiva conllevan a una discusión ética, sumada a la capacidad liberadora que debe tener la práctica docente independiente del contexto en el cual se lleva a cabo, haciendo especial énfasis en la participación del docente en la mejora de la Universidad.

Otro antecedente es el realizado por Abraham L. Tito Herrera, (2009) sobre la interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC, desarrollado por Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia, donde a través de una metodología cualitativa, se muestra cómo en la formación docente se presentan los procesos de intra e interculturalidad a partir de tres dimensiones: la prescriptiva y descriptiva, la dimensión procesual y la dimensión práctica.



El estudio denominado “*Abordar la complejidad de la práctica docente universitaria: Un desafío metodológico*”, de Astudillo, Mónica (2010) de Argentina, plantea el reconocimiento de la complejidad de la práctica docente desde un enfoque dialéctico y contextualizado siendo vital para la comprensión de las relaciones entre la acción y pensamiento y las dinámicas de los cambios, necesarios para incluir en la formación docente.

Se relaciona el texto de Ávila, Penágos (2003), denominado “*La investigación – acción pedagógica*”, en el cual no solo se trabaja el concepto de práctica docente y pedagógica, sino que además se plantea una metodología para lograr la reflexión de la práctica misma que se expresa en los actos de enseñanza aprendizaje; establece una ruta de acción propia y ofrece una reflexión interesante para la deconstrucción, reconstrucción y la evaluación efectiva de la práctica docente.

El trabajo realizado en varias instituciones educativas de nivel secundario en Cali, recopilado en la revista Pensamiento psicológico de la Pontificia Universidad Javeriana (2006), analiza las variables que motivan hacia el estudio y la cultura escolar, concluyendo que es profusa la teorización de los temas, pero escasa la investigación existente sobre los mismos.

Igualmente, se halló, un estudio de caso publicado en el periódico al tablero No 50 (2009), denominado cultura escolar en escena, de los autores Christian Herdirch, Gloria Calvo y Carlos Lanziano, en el cual se analizan los factores institucionales y del aula que se relacionan con la calidad educativa y el logro de un excelente proceso de enseñanza aprendizaje y la convivencia escolar.

Es relevante anotar que a nivel local no se encontraron estudios sobre el tema, quizá por lo nuevo del concepto y porque en las Secretarías de Educación donde reposan muchos ejercicios al respecto, no se ha generado una sistematización que permita evidenciar el impacto de los mismos.

Problema de investigación y objetivos

La problemática a preguntarse es ¿Cómo se desarrollan las prácticas docentes universitarias en los programas de Derecho y Trabajo Social de la Institución Universitaria Cesmag y Universidad Mariana del municipio de Pasto, desde una mirada de inclusión y diversidad? El objetivo central es Comprender cómo se desarrollan las prácticas docentes universitarias en los programas de Derecho y Trabajo Social de la I.U. Cesmag y Universidad Mariana del municipio de Pasto, desde una mirada de inclusión y diversidad.

Descripción teórica.

Concepción de sujeto

El concepto de sujeto, ha sido objeto de análisis y reflexión durante mucho tiempo, lo más importante, es que ha permitido dar respuesta a la inquietud de todo ser humano, relacionada con su identidad y su esencia de “ser”.

José Martín Hurtado Galves, (2004, p. 2), en su artículo denominado El sujeto en construcción y su lenguaje, manifiesta que el hombre es un sujeto inacabado, lo que equivale a decir que está en permanente construcción y realmente es lo que es a través de su lenguaje y de sus constructos socioculturales; sumado a esto se encuentra lo expuesto por Michel Foucault, quien plantea que el sujeto se construye a partir de tres modos: La objetivación del sujeto hablante, las prácticas divisorias y los modos de transformarse en sujeto.

De acuerdo al postmodernismo el sujeto construye al mundo asumiendo la posición de la inexistencia de una verdad absoluta y universal, aspecto que lo sitúa en un mundo que se construye a partir de la forma de hablar sobre él y la percepción que depende del contexto del cual se esté hablando lo que supone un sujeto que permanentemente se edifica.



En el presente estudio, se concibe al sujeto de acuerdo a lo que plantea Morín, en su libro *Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad* donde manifiesta que la noción de individuo-sujeto, lleva implícita la autonomía y la independencia, trascendiéndose tres características fundamentales en su ser: Morín, (1992, p.14) manifiesta que “La capacidad de actuar sin depender, la necesidad de una auto organización con lo cultural que es lo aceptado y la existencia de una auto eco organización con los demás y el medio ambiente en el que se desenvuelve; por cuanto este concepto retoma lo sociocultural, lo complejo y lo lingüístico, al reconocer la importancia del encuentro con el otro”.

Complementando, Zemelman (1998, p.154) propone que el “sujeto no debe ser visto a través de sus propiedades o atributos, sino a través de las articulaciones entre sus funciones cognitivas, afectivas, volitivas e imaginativas, siendo vital la concepción de vincular al hombre con su realidad y con su propia historia”. Ello significa que el sujeto no puede verse aislado de su cultura, de su evolución histórica y por ende, se constituye en un sujeto dinámico que incorpora su momento histórico y es capaz de colocarse ante el mundo según las circunstancias, de manera autónoma, siendo su principal característica la posibilidad de gestionar su propio desarrollo.

El concepto de interculturalidad, no puede desligarse del sujeto y del desarrollo humano, siendo este último una categoría importante que se retoma como crecimiento autosostenido.

Para referirse a la interculturalidad, es prioritario retomar la definición de cultura en forma amplia, entendiéndola como la realidad compleja que abarca infinidad de situaciones que ocurren en el diario acontecer de los seres humanos dotados de razón pero también expuestos a la emoción; cabe destacar que ésta, es algo cambiante y que dentro de su complejidad, adquiere relevancia el tema de la

interculturalidad, la cual ha sido abordada por múltiples autores de manera ambigua.

Una coincidencia entre los autores que la abordan es la relacionada con el hecho de que la interculturalidad va más allá de la multiculturalidad, por cuanto potencia la producción y las diferencias, permitiendo la integración de la identidad como un concepto esencial y procesual; es así como en este caso específico, el concepto se refiere al hecho educativo en el que distintas personas, razas, lenguas y religiones diferentes, conviven dentro de un mismo marco, en el que cada una de ellas respeta las diferencias de las otras y aporta lo mejor de su cultura para que de ahí surja una nueva sociedad en donde el respeto, la igualdad y la tolerancia son la nota predominante.

Para Miquel Essomba (2006, p. 3), “la interculturalidad además de ser un discurso es una práctica de la vida diaria. ... Las prácticas interculturales deben ser un puente, no un muro, porque los seres humanos somos iguales en esencia y diferentes en existencia”

Para la CEPAL (2000, 15), el desarrollo con equidad plantea la reducción de la desigualdad social en sus distintas expresiones y para lograrlo, busca al mismo tiempo un crecimiento económico estable, dinámico y competitivo, un desarrollo más integrador en términos sociales y sostenibles en el plano ambiental.

Para la CEPAL (2000, p. 16), los derechos humanos, el desarrollo social, la equidad de género, el respeto a la diversidad y la protección del medio ambiente, todo ello sustentado en la necesidad de un orden político democrático con mayor participación de las personas en la gestión y en la toma de decisiones públicas, situación que en la práctica ha resultado difícil, pues, los planes y programas de desarrollo, generalmente le conceden prioridad al crecimiento, disociando los medios de los fines, prefiriendo la racionalidad instrumen-



tal y subordinando a lo económico todo lo social.

Entre las muchas concepciones acerca del desarrollo humano, que en buena medida confirman lo aseverado por la CEPAL, se tiene la de Amartya Sen, (2002, p. 19), para quien consiste en un:

Proceso de expansión de las libertades reales que disfrutaban los individuos y la libertad individual como compromiso social...la educación y la salud, son elementos esenciales para combatir la pobreza; Sen anota en su trabajo que se debe "terminar con la pobreza, la ignorancia, la enfermedad y la desigualdad de oportunidades". Agrega que: "Si bien la apertura económica contribuye al desarrollo, ésta por sí sola no bastaría si no se toman medidas en el campo de la educación y la salud, las cuales son esenciales en la lucha contra la pobreza.

La realidad actual genera una profunda reforma del pensamiento, es necesario un profundo cambio paradigmático, lo que implica la necesidad de nuevas estructuras de orden, complejidad y de vida más elevadas, con el fin de aceptar la diversidad.

El concepto de diversidad, es inherente a la naturaleza del estudio; definirla implica referirse a la multiplicidad e interacción de las culturas que existen en el contexto y que a su vez se convierten en patrimonio común de la humanidad, requiere entender, que esa multiplicidad se observa en el lenguaje, las creencias, las prácticas y en todo lo que pueda concebirse como atributos del hombre; por ello Picotti (2006, p. 343) afirma que:

El reconocimiento de la diversidad significa el reconocimiento de lo humano mismo en toda la amplitud de sus integrantes y de su despliegue histórico, dado que lo que sucede con cada hombre en realización o negación afecta al género, nos pertenece y repercute sobre todos.

Esta definición de diversidad, reafirma una vez más la conceptualización de sujeto que se realiza en el presente estudio, a su vez que permite ver la interrelación con la interculturalidad y el desarrollo humano y social; sin embargo no se puede dejar de lado la subjetividad que de una o de otra manera, se encuentra implícita en cada concepto.

Alfredo Pérsico, afirma respecto a la subjetividad en su artículo sobre "Crisis Social y Subjetividad: Rumbos y Desafíos en las ciencias Sociales (2008, p. 23), que es indispensable la comprensión del psiquismo humano, donde lo subjetivo de la persona se desarrolla a partir de lo individual y lo social, escenarios que se encuentran en el plano de la cotidianidad, la cual le da un sentido predecible a la vida.

La construcción de sujeto desde sí mismo y desde la relación con el otro, diverso y cultural, conlleva a entender el concepto de subjetividad, por cuanto lo válido desde la cotidianidad y en el desarrollo dependen de aquello subjetivo no predecible y particular que identifican al ser humano, subjetividad que contrario de las cosas y de las otras especies animales, lo hacen consciente de su existencia y le dan la posibilidad de posicionarse ante la vida, siendo Savater, (1999, p. 34) quien lo descifra al afirmar "como no soy objeto no soy objetivo, como soy sujeto soy subjetivo".

En el campo educativo, es entendida como la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación.

Trasciende el término "normal" y hace énfasis en el desarrollo de una educación que valore y respete las diferencias derivadas de: género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, como medio para enriquecer los procesos educativos. (Escuela Hoy. Rosa Blanco



G. Madrid. 2006). Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. (MEN, 2006).

Por su parte la Unesco (2007, p. 14) define inclusión como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación”.

Prácticas pedagógicas universitarias

La práctica docente, se debe concebir como un proceso en el cual el docente y el estudiante se convierten en sujetos que intervienen e interactúan, el docente es responsable de llevarlo a cabo dicho proceso, además debe propender por entender la diferencia y brindar a sus estudiantes estrategias que permitan la comprensión, aceptación y convivencia de esa diferencia, permitiéndoles ser inclusivos, equitativos y garantes de los derechos del otro.

Por otra parte, se hace necesario entender que toda práctica docente hace parte de un conjunto de prácticas y que según Campo Restrepo (2002, p. 42), estas se entienden como “los modos de la acción cotidiana, ya sean intelectuales o materiales- prácticas en plural, que responden a una lógica táctica, mediante las cuales el ser humano configura su experiencia como individuo y como comunidad construyendo cultura”; aseveración que conlleva a comprenderla como una herramienta que le permite al sujeto representar el mundo desde lo que considera debe ser.

Lo expuesto significa que la práctica docente, es la demostración en la acción que el docente hace de sus capacidades para dirigir actividades en el aula, las cuales se traducen en la ambientación del contexto para que el estudiante aprenda,

el ejercicio de la planificación en el aula, la posibilidad de sortear dificultades en el momento de la ejecución, la aplicación de los métodos didácticos y pedagógicos de manera coherente a la naturaleza de la temática, las características del sujeto que aprende y el contexto en el cual se encuentra inmerso.

Se hace necesario en este momento, referirse a García-Cabrero & Loredó E. (2008, 247), quienes plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, la cual la definen como:

el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

Esta claridad conlleva a entender que el papel del docente y su práctica, no deben verse como una acción limitada exclusivamente al aula, frente a esto, García-Cabrero y Loredó Enríquez, (2008, p. 5), en su artículo Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión, citan a Doyle quien, *señala ante este hecho que la práctica docente*

(La enseñanza que ocurre en el aula) es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos



que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones”.

Sumado a lo anterior, en el mismo artículo retoman a Zabala (2002, p. 4), el cual señala que “el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos”, premisa que conduce a afirmar que realmente la práctica docente es una actividad dinámica y reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, así como las actuaciones del profesor antes de su clase, contemplando los pensamientos respecto a sus estudiantes, las expectativas que se tienen frente a lo que se va a desarrollar y las concepciones del aprendizaje.

Finalmente, la distinción entre práctica educativa y práctica docente es solamente de carácter conceptual, por cuanto estos interactúan y se articulan influyéndose mutuamente, señalamiento reafirmado por Schoenfeld (1998), cuando plantea que los procesos previos a la acción didáctica dentro del aula se actualizan en la interacción permanente y constante entre los contenidos, estudiantes y profesores por medio de las discusiones y debates.

En el caso exclusivo de las prácticas pedagógicas universitarias, se retoma lo planteado en el estudio de Barrero Rivera y otros (2005, p. 89), de la Universidad Católica de Colombia, titulado “La Interpretación de una práctica pedagógica de una docente de matemáticas”, en el cual se plantea la existencia de tres núcleos de acción: El currículo, la acción educativa y los procesos de relación implicados.

El autor plantea que en cuanto al currículo, las prácticas pedagógicas universitarias suponen “convertir los conocimientos específicos de un área del saber y las experiencias en procesos que puedan ser aprendidos por los alumnos, en acciones que responden a una directriz de un programa y por ende a un conocimiento de la orientación institucional”.

De igual manera señala que a la acción educativa, le corresponde “articular los diversos componentes de los procesos educativos y los procesos de relación implicados exigen mostrar caminos, a partir de lo existente, esto supone reconocer que la práctica docente universitaria requiere del intercambio de sentidos, de diálogos y no de la simple transmisión de información” (Ricoeur, 1997, p. 89).

En cuanto a los procesos implicados, el estudio señala que la práctica pedagógica universitaria, establece unos *objetivos* “la formación entendida como el proceso mediante el cual se logra la aprehensión, la práctica de los valores morales, políticos, religiosos y de comportamiento social en general y la transformación de las estructuras cognitivas”. (Gallego, 1998, p. 90). Estos elementos se pueden resumir en los tres procesos vitales: la docencia, la investigación y la proyección, los cuales se convierten en un soporte que justifica la labor y vocación docente.

Por otra parte, el referirse a la labor docente, también requiere la reflexión de la función pedagógica, en la cual según Flórez y Batista, (1986, p. 95)

En la función pedagógica se articula el enseñar con el aprender, y en consecuencia, las demás funciones son solamente instrumentales y de apoyo a la función pedagógica. La labor pedagógica del docente no se centra únicamente en la técnica de educar. La función pedagógica no se limita sólo a la relación académica que se genera en el aula de clase sino que se realiza entre docente y alumno lo que también abarca las



actitudes pedagógicas de los docentes con relación a los alumnos los saberes que se generan en la interacción cotidiana en el aula de clase, donde está presente el docente en todas sus dimensiones personales y profesionales.

Por su lado Touriñán (2009, p. 18) afirma que “La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta”, lo que indica que el acercamiento al otro no requiere de un conocimiento profundo.

Sumado a lo anterior, se acude a Miaret (1995), quien plantea 11 criterios para describir las características de las prácticas pedagógicas, las cuales las clasifica como experienciales, reproductivas y transformativas; éstas describen lo que realmente desean enseñar los docentes según sus acciones, además se retoma a Cecilia Hernández (2006, p. 12), quien señala que “Cada práctica docente es una situación particular e irreplicable que aunque puede tener elementos comunes con otras prácticas mantiene su especificidad”; lo cual indica que la práctica pedagógica de cada docente tiene un sello personal y se orienta mucho en su subjetividad, en sus intereses y expectativas.

Proceso de enseñanza – aprendizaje

En el proceso de conocimiento, lo que se conoce no es tan importante como el ser que conoce, porque de acuerdo a su mundo cultural, a sus valores y a sus vivencias, adquiere un sentido y un significado que a los dos protagonistas los reafirma en su proceso de desarrollo.

Complementario a esto, Zemelman (1998, p. 18), plantea que el sujeto es parte de lo que se construye y a su vez el conocimiento se origina a partir de sus

interrogantes, ello quiere decir entonces que en el aula, el sujeto conoce lo que quiere conocer, de acuerdo a sus intereses, a sus interrogantes, premisa que le da al sujeto una característica especial: se construye de manera continua y siempre se encuentra frente a preguntas que lo potencian a construirse de manera permanente y dinámica.

Este postulado, conlleva a analizar no solo la práctica docente, sino también la concepción de sujeto cognoscente, de docente facilitador, genera una visión diferente donde el encuentro educativo se convierte en un escenario donde cada uno es agente de sí mismo, donde realmente se pueden generar para ambos las tres opciones de sujeto: Ser alguien con la posibilidad de saber quién soy, trascendiendo los roles de docente y discente, ser nadie o vivir experiencias como seres humanos o simplemente ser cualquiera donde alinearse a las circunstancias y a la cotidianidad termina por someterte a las cosas de manera voluntaria.

Esto lleva a pensar que la práctica docente y el proceso de aprendizaje son ante todo el encuentro de dos sujetos denominados docente y discente, que buscan a partir de la auto organización comprender y construir de manera asertiva un contexto en el cual se ubican, encuentro que advierte diversidad de aproximaciones y percepciones del mundo de la vida y del ambiente, donde a partir de la diferencia y la autonomía de cada uno se construyen y reafirman así mismos: Mientras el discente conoce, aprende y se forma, el docente deconstruye, reafirma y construye de manera continua un nuevo conocimiento y enriquece su experiencia.

Lo anterior, demuestra que la real inclusión es como lo señalan Cecilia Fierro y otros (1999, p. 21) como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que interviene los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos,



autoridades educativas y padres de familia - , así como los aspectos político – institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

el plano histórico y el plano político; los cuales dejan entrever que la práctica docente y la relación pedagógica adquieren sentido de acuerdo a las circunstancias históricas, políticas, sociales y culturales en la cual está inmersa.

Relación pedagógica

En la relación pedagógica, juegan un papel significativo las dimensiones personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, y valoral contempladas como dimensiones de la práctica docente; es así como en la práctica pedagógica, entendida esta según Cecilia Fierro y otros (1999, p. 23), como “la forma en que se expresan de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores, las cuales caracterizan específicamente la práctica educativa de cada maestro y le imprimen una orientación particular a la relación que establece con los alumnos”, se evidencia la forma en la que el maestro vive su función como educador en la dinámica institucional.

La relación pedagógica entonces, caracteriza la práctica educativa en facilitadora u opresora de la inclusión, la equidad y la aceptación de la diferencia y sobre todo es un punto de partida para analizar y reflexionar sobre la práctica misma, es aquí donde la asertividad juega un papel importante, entendida por Pérez (2000, p. 39) como “la autoafirmación como capacidad ligada al respeto por uno mismo y consecuentemente, hacia los demás. Un requisito para hacerse respetar es sentirse seguro de sí mismo y al mismo tiempo, ser capaz de autoafirmarse, de responder correctamente a los demás”.

Frente a lo planteado, es conveniente mencionar que la relación pedagógica es la que le da el significado a la práctica docente y ante esta significación es relevante retomar a Kemmis (1996, 43), el cual plantea que el sentido y la significancia se fundamenta en cuatro pilares: Las intenciones del profesional, el plano social,

Pensar el aula

Se concibe al aula como el sitio en el cual se recrea el aprendizaje y en donde se establecen relaciones e interacciones que potencian no solo conocimientos, sino habilidades y competencias como tal; infortunadamente, este no ha sido un escenario hasta el momento, tomado como un factor indispensable para lograr concientizar a la comunidad educativa de la trascendencia de la inclusión y la aceptación de la diferencia.

Sin embargo, no se puede negar que al interior del aula, se presentan relaciones de poder, además es un escenario donde converge de manera natural la diversidad, la diferencia, y muchos estudiantes se sienten identificados con unos temas más que con otros, además su realidad es distinta a la del docente; por eso el proceso atendiendo a esa diversidad, debe enfocarse de acuerdo a sus intereses a sus realidades más que a los modelos que desde un enfoque positivista se ha creado en una educación tradicional.

Por otra parte, es prioritario retomar que en la práctica docente y el aula, se conjugan una serie de condiciones, las cuales funcionan de manera tal que pueden generar inclusión o exclusión, siendo esta última una trampa mortal para el proceso de enseñanza aprendizaje en términos de equidad, igualdad y pertinencia. Hernández (2011, p. 3) afirma que el “aula viva es aquella en la cual el profesor ve en los ojos de cada alumno – celosías de un alma ávida de vivir – un constante interrogante que pregunta a todos- material o espiritual y siente la obligación de contestarle hoy o mañana, pero siempre con un sentido de responsabilidad”



Derechos humanos

Otra condición para que la práctica docente sea positiva es la relacionada con los derechos humanos, especialmente el que se refiere a la igualdad; sobra decir que, los derechos a la igualdad y a la libertad, más que ser reconocidos por estatutos supranacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1.948, son pilares sobre los cuales se afianza, en buena medida, la búsqueda colectiva de la convivencia pacífica de los pueblos.

Bermudo, J (2007, p. 3) afirma en su texto, *Hacia una ciudadanía de calidad y la Carta de Derechos Humanos Emergentes*, presentado en el Foro de las Culturas de Barcelona, reunido en 2004 que:

Mientras que la Declaración Universal de Derechos Humanos (de 1948), surge de una Asamblea de Estados, la Carta de Derechos Humanos Emergentes, se construye desde las diversas experiencias y luchas de la sociedad civil global, recogiendo las reivindicaciones más perfiladas de sus movimientos sociales. Asimismo mientras la Declaración Universal de Derechos Humanos es una resolución adoptada solemnemente por las Naciones Unidas, como documento fundador de una ética humanista del siglo XX y el "ideal común a alcanzar" desde una óptica individualista y liberal, la Carta de Derechos Humanos Emergentes surge desde la experiencia y las voces de la sociedad civil global en los inicios del siglo XXI.

La práctica docente entonces, debe circunscribirse en un enfoque de derechos, de igualdad, aceptación del mundo dinámico y diverso, para evitar caer en grandes trampas como la exclusión que a lo largo del tiempo y a lo ancho del espacio se ha manifestado de diferentes formas.

Condiciones para la inclusión

Como condiciones de la inclusión, se hace necesario abordar conceptos como la accesibilidad, entendida de acuerdo al documento del índice de inclusión del Ministerio de Educación Nacional, como el derecho ciudadano por el cual toda persona sin importar su edad y sus condiciones personales y sociales puede disfrutar plenamente de todos los servicios que presta y ofrece la comunidad y las instituciones; así mismo se debe retomar el concepto de acciones inclusivas, como las actividades de promoción, planeación, implementación, seguimiento y evaluación que realiza la institución desde la gestión, para atender con calidad y equidad las necesidades en el aprendizaje, la participación y la convivencia de su comunidad educativa. (MEN, 2006, 14)

Todo ello enmarcado dentro de la comunidad educativa concebida como aquella que está conformada por los estudiantes, docentes, padres de familia o acudientes, egresados, directivos, docentes y personal administrativo. Todos ellos según sus competencias participan en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Universitario Institucional y en la buena marcha de la institución educativa. (Constitución Política de Colombia de 1991. Art. 68)

Derecho a la educación

En la actualidad, el derecho a la educación es, sin duda, un derecho humano ampliamente reconocido y se lo entiende como la garantía estatal a una educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños, como una obligación a desarrollar una educación secundaria accesible a todos, como un acceso equitativo a la educación superior y una responsabilidad de proveer educación básica a los individuos que no han completado la educación primaria; adicionalmente abarca actividades tales la obligación de eliminar la discriminación en todos los niveles del sistema educativo, fijar estándares mínimos mejorar la calidad.



Método. Paradigma de investigación

El paradigma bajo el cual se desarrollo la investigación es el cualitativo entendido como aquel según Salinas, Luz María (2000, p. 144), que “se desarrolla en el campo de las realidades sociales. Toma como referente experiencias sociales individuales y colectivas ya que, de ella, es posible identificar normas y pautas de comportamiento negociadas al interior de los grupos humanos o que han sido impuestas en la cultura bien sea por la costumbre o por fuerzas históricamente determinantes”, por cuanto permitió el desentrañamiento y la interpretación sistémica de las prácticas pedagógicas universitarias, tratando desde la experiencia del docente recuperar la subjetividad como espacio de construcción y reivindicación de la misma práctica, bajo el postulado de que “la subjetividad no es un obstáculo, es un componente del conocimiento” (Salinas, 2000, p. 147).

Debido a la naturaleza de la investigación, el enfoque utilizado fue el hermenéutico, porque permitió la interpretación de las prácticas docentes a partir de la deconstrucción y reconstrucción de las mismas por parte de los docentes sujetos de estudio, además que género sentido de la problemática de la inclusión y la diversidad en el aula.

El tipo de investigación es etnográfica debido a que describe las múltiples y diversas prácticas docentes universitarias, a partir de la experiencia de los sujetos de estudio, se convierte en una investigación de acción en perspectiva, con una metodología de ciclo espiral reflexivo, por cuanto el estudiar las prácticas de los maestros conlleva a un conocimiento en la acción, aspecto sustentado en D.A Schon, (1998, p. 19), quien afirma:

Hay acciones y juicios que desarrollamos en forma espontánea, no tenemos total conciencia de ellos antes de su ejecución o durante ella, ni

de haber aprendido como hacerlos, y muchas veces somos incapaces de traducirlos en palabras. Esta forma tácita de conocimiento, si bien es de una naturaleza diferente y se expresa de una manera muy distinta al que producen típicamente los investigadores, debe ser reconocido como una forma válida de comprensión y codificación del saber pedagógico.

Unidad de análisis y de trabajo

La población objeto de estudio son 20 docentes pertenecientes a los programas de Derecho de la Institución Universitaria Cesmag y Trabajo Social de la Universidad Mariana. La Unidad de trabajo, se constituyo por 7 docentes de los cuales 3 corresponden al programa de Derecho de la Institución Universitaria Cesmag y 4 al programa de Trabajo Social, los cuales cumplieron con los siguientes criterios de Inclusión: Ser docentes de tiempo completo de la institución de Educación Superior, llevar entre 5 y 10 años de vinculación en las instituciones, haber culminado o estar cursando estudios de maestría en Pedagogía y Educación desde la diversidad y tener disponibilidad para brindar la información y firmar el acta de consentimiento informado. La técnica utilizada fue la Entrevista a profundidad a un grupo pequeño de docentes, con consentimiento informado, la cual fue estructurada y planificada

Hallazgos

Academia: Escenario que concentra diversidad

Es evidente que la universidad es un escenario de diversidad y que en ella se reúnen grupos de estudiantes heterogéneos que requieren de un adecuado manejo desde las ópticas de la diversidad y la inclusión que, localmente se enfocan casi con exclusividad a los afro descendientes y a los indígenas; en el caso específico de las universidades y los programas en cuestión, esta característica prima



debido al lineamiento institucional de la pedagogía del amor, principio legado de los fundadores, cuyo propósito es inculcar en la mente del estudiante la valoración de experiencias vivenciales que lleven a la aceptación del otro y de sí mismo.

Política de inclusión y diversidad

Hablar de política, implica hablar de lo público y por ende de lo colectivo, de aquellos intereses que como sujetos nos afectan en la cotidianidad y sobre todo nos movilizan y direccionan para el logro de objetivos específicos, la información suministrada demuestra que realmente, no existe un concepto y una política definida en las instituciones objeto de estudio.

Es común encontrar que en los procesos históricos de las instituciones, la inclusión y la diversidad han estado presentes sin ser consientes debido a su misión y filosofía institucional ; en la actualidad debido a los lineamientos del Ministerio el tema ha adquirido importancia, no obstante se hace imperioso el establecer una política de inclusión en las universidades.

Estrategias y prácticas pedagógicas universitarias.

Divergencias y coincidencias

Frente al tema se encontró divergencia entre Trabajo Social y Derecho, siendo el primer programa el que realiza una diferencia entre técnica y estrategias, en tanto que para Derecho no realiza discriminación entre ellas, refiriéndose a la práctica de manera general y la asumen como la labor bajo paradigmas.

Como coincidencias, se establecen las técnicas utilizadas que se concentran en la participación de los estudiantes y en la interacción permanente para lograr un aprendizaje compartido, entre ellas destacan el trabajo en equipo, los grupos focales, el juego de roles, la tutoría y acompañamiento, elaboración de portafolios, cartillas de temas específicos del derecho y la elaboración de procesos investigativos que conllevan al estudiante

a la autoevaluación y determinación de logros personales y grupales.

En cuanto a los procesos de inclusión se encontró que en Derecho en algunos casos se genera un trato preferencial y no diferencial, en tanto que en Trabajo Social las prácticas inclusivas se relacionan con la facilitación de espacios donde se demuestra la diversidad cultural y étnica, lo anterior permite tipificar las prácticas docentes universitarias de Trabajo Social en Transformadoras en tanto que las prácticas docentes universitarias del programa de Derecho se clasifican como reproductivas; situación debida a la naturaleza de las profesiones y a sus objetos de estudio: La norma y las interacciones sociales..

Trato preferencial y excluyente

En los programas estudiados el manejo de la diversidad se ha caracterizado por el trato preferencial, que de plano es excluyente; se tiende a un trato integrador y no inclusivo lo que implica exclusión.

Sin duda, una coincidencia que incide en los procesos de exclusión y el trato preferencial en las prácticas docentes, en este caso, es la falta de claridad en el concepto de diversidad, sumado a la máxima limitación en el manejo que el profesor tiene frente a la misma, la que proviene de su falta de conocimiento sobre las estrategias que debe utilizar para afrontarla; además de esto, se encuentran factores como las formas de participación basadas en la representatividad y el costo de la matrícula debido a que son Universidades privadas, el cual no es asequible para muchos, no obstante no se puede inferir que se requiere gratuidad en la educación para que esta se inclusiva.

Acciones de discriminación positiva

La investigación logro encontrar que las instituciones objeto de estudio, han implementado acciones de discriminación positiva, entre ellas se encuentran los modelos pedagógicos, el programa de tutor acompañante, la organización de un departamento de lectoescritura, cons-



trucción de rampas y unidades sanitarias especiales y desde cada una de las especificidades la vivencia de principios como la participación, la flexibilidad, integralidad e integración, que se ven reflejados en sus currículos y en la posibilidad de lograr mayor cobertura de sus acciones en el contexto local, nacional e internacional.

Las prácticas docentes universitarias y su relación con la gestión del conocimiento

Los diversos retos que se plantean en un mundo globalizado, son pretextos para reflexionar sobre como las prácticas docentes universitarias, contribuyen y se relacionan con la gestión del conocimiento; ello conlleva a plantear que la educación y especialmente las prácticas docentes universitarias, deben enfocarse no simplemente parafraseando a Morín a “administrar” unos procesos y re-cursos, sino que deben orientarse a gestar compromisos que impliquen como lo afirma el autor a la renovación de los nuevos roles, encaminados a lograr significancia de lo que también llama Morin EVENTOS de humanidad, ello implica que desde la práctica se debe girar la mirada al rol del docente investigador.

Conclusiones

En los programas estudiados se presenta la diversidad, sin embargo, el hecho de que no exista una política clara de diversidad, conlleva a que las acciones se convierten en integradoras, es decir, en acciones encaminadas a lograr que aquellas personas que no cumplen con los estándares de “normalidad” se integren socialmente como parte de sus derechos, contrario a la inclusión que conlleva a que todos juntos aprendan de manera independiente de sus condiciones.

Sin duda, una coincidencia clara que incide en los procesos de exclusión y el trato preferencial en las prácticas docen-

tes de las universidades en cuestión, es la máxima limitación en el manejo que el profesor tiene frente a la diversidad, el cual proviene de su falta de conocimiento sobre las estrategias que debe utilizar para afrontar la diversidad generada en diferencias de todo tipo, aspecto contrario a lo planteado por Skiliar, quien señala que el no conocer no es un condicionante para no desarrollar estrategias incluyentes.

Las instituciones universitarias, determinan un costo en sus matrículas y aunque no impiden el acceso de estudiantes, sea cual sea su condición, esta situación se convierte en un factor excluyente, debido a que no es asequible a muchos jóvenes que desean ser parte de estas universidades.

Pese a que en las universidades existen organismos de participación, la posibilidad de pertenecer a ellos es muy limitada y se ha visto más como un proceso de representación que de interlocución; por otra parte, existen acciones de discriminación positiva que son de carácter homogenizador e integrador se infiere que existen avances en el tema de atención a la diversidad y la inclusión a través de estas acciones.

Si la participación es algo que debe permear la diversidad y la inclusión, el hecho de desarrollar estrategias que conlleven al trabajo en equipo, el juego de roles, el trabajo con grupos focales, entre otras son tácticas que conllevan a la inclusión y la verdadera aceptación de la alteridad, siendo un principio vital para que el conocimiento se movilice, se construya y sobre todo para que trascienda las interacciones, contextualizando y dando pie a nuevos conocimientos, riqueza permanente del ser humano; es importante girar la mirada a un rol docente investigador, que permita no solo conocer lo desconocido, sino construir desde otras miradas, el campo recorrido a partir de la experiencia, siendo esta una forma de movilizar y gestionar el conocimiento.



La investigación adelantada evidencia la necesidad latente de propender por una reflexión permanente y profunda de la práctica docente desde un enfoque de diversidad e inclusión, por ello se plantea una especialización dirigida a los docentes que permita una deconstrucción, construcción y resignificación de la práctica educativa universitaria.

Recomendaciones

Los resultados obtenidos permiten recomendar a las universidades generar

procesos de reflexión, acerca de la importancia de conocer, dominar y aplicar prácticas docentes universitarias inspiradas en conceptos como los de la diversidad y la inclusión y a partir de esos momentos de construir y reconstruir la labor en el aula.

Se sugiere iniciar un proceso de formulación de una política de inclusión que transversalice todos los procesos de las universidades con el fin de movilizar los recursos necesarios para mejorar el proceso educativo y lograr una gestión del conocimiento en beneficio de la población diversa y los derechos de todos quienes conforman la comunidad educativa.

Bibliografía

Referencias

- Amador Pineda, Luis Hernando. (2008). La investigación educativa en tiempos presentes. En evento: tercer encuentro pedagógico ponencia la investigación educativa en tiempos presentes. Colombia.
- Araque-Castellanos, Franlet Rocío. (2012). *Mediaciones tecnológicas en las Prácticas educativas Universitarias: la producción y la circulación del conocimiento*. Tesis de Maestría Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Astudillo, Mónica. (2010). *Abordar la complejidad de la práctica docente universitaria: Un desafío metodológico*. Argentina.
- Avellaneda Bautista, Absalón; Acero Niño, Gloria Amparo; Zapata Osorio, Gloria Teresa; Álvarez De Bello, Laura; Posada Escobar, Jorge Jairo; Gómez De Linares, Paulina; & García Reina, Leina Lucelva. (2001). Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar, Programa de Fortalecimiento de la Capacidad científica en la educación básica y media. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Cardona González, Silvio. (2010). Seminario gestión del conocimiento. El conocimiento en cuanto estación epistemológica / epistémica / vital que deviene gesta / gestión. Maestría en educación / desarrollo humano. Universidad San Buenaventura de Cali.
- Carlevaro, Pablo. (2010). Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética. En Revista Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. Núm. 57. México.
- Carvalho Pontón, Mauricio. (2005). Análisis de los Resultados Obtenidos en Estudios de Eficacia Escolar en México, Comparados con los de Otros Países. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2) 80-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103207>
- Chaparro, Fernando. (2003). Apropiación Social del Conocimiento, Aprendizaje y Capital Social. Corporación Colombia Digital. Medellín.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE. Guía No 12 y 34. Bogotá.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía 34. Para el Mejoramiento Institucional. De la autoevaluación al Mejoramiento. Colombia.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 088 de 1976 por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. DIARIO OFICIAL 34495, lunes de febrero de 1976



- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Artículo 142°. Conformación del gobierno escolar. Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero de 1994. Bogotá
- Consejería de Educación y Ciencia. (2006). Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Chile: Dirección general de Orientación educativa y solidaridad. ISBN: 84-688-5500-6
- Consejos Consultivos de Participación de los NNAS, Países de la región Panamericana.
- Constitución Política de Colombia de 1991. (2004). Bogotá, Colombia: Legis Editores
- Da Dalt, de Mangione, Elizabeth Carmen; Difabio, de Anglat, Hilda. (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2) 119-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18019201>
- De Vincenz, Ariana. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. Universidad de la sabana. Bogotá.
- Echeita Sarrionandia, Gerardo. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 9-18. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.
- Edo, María. (2002). Amartya Sen y el desarrollo como libertad la viabilidad de una alternativa a las estrategias de promoción del desarrollo. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Tourcuato di Tella.
- Essomba, Miquel Ángel. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Grao
- Fernández, Enguila Mariana. (2000). La Escuela y la Comunidad una relación cambiante. Instituto de formación para el profesorado. Bogotá: MEN
- Gaitán Riveros, Carlos; Martínez Camargo, Dora Marcela; Romero Ramírez, Joel Armando; Saavedra Estupiñan, Miryam & Alvarado Valencia, Pablo Enrique. (2005). Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos. Pregrado. Maestría en Educación. Universidad Nacional. Bogotá.
- García Cabrero, Benilde; Loredó Enríquez, Javier; Carranza Peña, Guadalupe. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Sin mes, 1-15.
- García Fernández, José Manuel; Inglés Saura, Cándido José; Gonzalves Macía, Carolina; Vicent, Juan; Gómez Núñez, Isabel (2013). Familia y discapacidad intelectual, un estudio bibliométrico de 2000-2011 a través de la Social Science Citation Index. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, ISSN 0210-1696, Vol. 44, N° 246, pp. 67-82
- Ghiso, Alfredo (2000). Potenciando la diversidad. (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva.). Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.- FUNLAM. Antioquia Medellín.
- Gibbons, Micahel (1995). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las ciencias contemporáneas. Barcelona: Ediciones Pomares – corredor S.A.
- Gimeno Sacristán, José. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I), en Aula de Innovación Educativa, 8(81), 67-72.
- González, Raúl Eduardo, & Donoso Díaz, Sebastián. (2008). Políticas educacionales de afirmación positiva para los más pobres: resultados del seguimiento de egresados del programa liceo para todos (Chile). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 63-92. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100004&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052008000100004.
- Grisales, María Carmenza. (2011). El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Universidad de Manizales. Maestría en educación desde la diversidad. Manizales.
- Hernández Sanpelayo, María. (2011). Nuevo concepto de aula. Universidad José Cela. Madrid.
- Hernández, Ana Cecilia (2006). Estrategias Innovadoras para la Formación Docente. Escuela de Formación Docente. Costa Rica.
- Hernández, Gregorio & Carreño, María Teresa. (2011). Globalización y Culturas Globales. Módulo Cultura Global Vs. Multiculturalidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.

- Hurtado Galves, José Martín. (2004). *El sujeto en construcción y su lenguaje*. En revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. Núm.9.
- Isaza De Gil, Gloria. (2012). Aspectos generales de las políticas, reformas y cambios educativos. Módulo Educación para la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.
- Jahuirá Cruz, Roger Celso. (2001). Participación Comunitaria en la Gestión Educativa. Tesis de Maestría. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba Bolivia.
- Jiménez Buedo, María & Vielva Ramos, Irene. (2009). ¿Más allá de la ciencia académica?: modo 2, ciencia posacadémica y ciencia posnormal, en *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Julio-agosto.
- Larrinaga, Irkus; Boso, Alex & Vancea, Michaela (2006). *Naturaleza y alcance de los Derechos Humanos Emergentes*. Barcelona.
- Mato, Daniel (2012). Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. *Nomas, Políticas y Prácticas*. IESALC-UNESCO. Caracas.
- Mel, Ainscow. (2001). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas: notas y referencias* Recuperado de <http://bam.educarex.es/descargas.php?idr=530&idf=1231>.
- Mialaret Gastón. (1995). *Observación y Formación de los profesores*. Madrid.
- Morín, Edgar. (1992). *La noción de sujeto. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. España: Editorial Paidós.
- Pérez, Paula. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación: conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE, Universitat
- Pérsico, Alfredo. (2009). *Crisis social y subjetividad: rumbos y desafíos en las ciencias sociales*. Recuperado de <http://www.leberaccion.org/articulos/26/212>.
- Perú. Ministerio de Educación Nacional (2007). *Tutoría y orientación educativa*. Recuperado de <http://ditoe.minedu.gob.pe/Materiales%20DITOE/App47.pdf>
- Portal Colombia Aprende. (s.f.). *La Gestión escolar*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/w3-channel.html>
- Prieto Parra, Marcia. (1990). *La práctica pedagógica en el aula: Un análisis crítico*. En revista Educación y pedagogía. Universidad de Antioquia. Núm. 4
- Rattero, Carina. (2007). *La gestión de políticas educativas inclusivas. "Artífices de una posibilidad. La enseñanza como política"*. Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas Resistencia. Unión Europea.
- Restrepo, Mariluz & Campo, Rafael. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Facultad de educación Universidad Javeriana.
- Savater, Fernando. (1999). *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel
- Sen, Amartya. (2007). *Exclusión e Inclusión*. En Amartya Sen, B. Kliksberg (Eds). *Primer la Gente Una Mirada desde la ética del Desarrollo a los principales problemas del Mundo Globalizado*. (pp. 2 - 42). Barcelona: Ediciones Deusto.
- Skliar, Carlos. (2008) *La crisis de la conversación de alteridad*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina. Argentina.
- Soto Builes, Norelly. (2007). *Diversidad - inclusión vs transformación*. Artículo de investigación. Universidad de Manizales. Facultad de Educación. Manizales, Colombia.
- Touriñán López, José Manuel. (2009). *Conocimiento de la educación y función pedagógica: El sentido de la competencia profesional*. Universidad de Santiago de Compostela. España. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71692/1/Conocimiento_de_la_educacion_y_funcion_p.pdf
- Universidad de San Buenaventura de Cali. (2010). *Maestría en educación / Desarrollo humano*. Área: educación. Seminario gestión del conocimiento. Cali.
- Vargas Hernández, Karina. (2008). *Diversidad cultural. Revisión de conceptos y estrategias*. Catalunya: Departamento de Cultura.
- Zabala Vidiella, Antoni (2002). *La práctica educativa: cómo enseñar*. (8ª Ed.) Barcelona: Grao.
- Zemelman, Hugo. (1998). *Sujeto, existencia y Potencia* Universidad Autónoma de México. Barcelona: Anthropos Editorial.



Fuentes

- Balbo, Marcello; Jórdan, Ricardo & Simioni, Daniela. (2000). La ciudad Inclusiva. Cuadernos de la CEPAL. Santiago, Chile.
- Banco Mundial (01 de enero de 2003). *Construir sociedades de conocimiento. Nuevos desafíos para la educación terciaria*. Washington D. C. Recuperado de http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2011/06/14/000386194_20110614060529/Rendered/PDF/249730PUB0Cons00Box0361484B0PUBLIC0.pdf
- Barrero Rivera, Floralba, Mejía Vélez, Blanca Susana (2005,) La Interpretación de una práctica pedagógica de una docente de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*, 8(2) 87-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79815374007>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1978). Decreto 1142 de 1978, por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas. Diario Oficial 35051, Lunes 10 de julio de 1978.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994 Artículo 17°. Reglamento o manual de convivencia. Diario Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2005). Decreto 1286 de 2005 Artículo 5. Consejo de padres de familia. Diario Oficial 45893 de abril 28 de 2005
- González, Miguel Alberto. (2011). Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Guarín Jurado, Germán (2011). Modernidad Positiva. Modernidad Crítica. Módulo Modernidad crítica: fundamentos epistémico-metodológicos. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Ministerio de Educación Perú. (2009) Ética, democracia y gobernabilidad desde la convivencia escolar. Lima. Recuperado de http://www.unodc.org/documents/peruandecuador/Publicaciones/etd_esc.pdf Lima.
- Organismo Especializado de la OEA - Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes (2009). Primer Foro Panamericano de niños, niñas y adolescentes, Lima, Perú.
- Parra Sandoval, Rodrigo (1996). La Escuela Violenta. Colombia: Tercer Mundo editores.
- Sen, Amartya (2000). El desarrollo como libertad. Barcelona: Editorial Planeta.
- Sistema Interamericano (2009). Carta Democrática Interamericana, aprobada por la Asamblea de la Organización de Estados Americanos (OEA) reunida en Lima-Perú.
- Unesco CIE (2008). Inclusión educativa: El camino del Futuro. Taller internacional sobre inclusión educativa América Latina – Regiones Cono sur y andina. Montevideo.
- Vargas, Doly (2010). Desarrollo como libertad. Módulo Desarrollo Humano: Nuevas perspectivas teóricas. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.