

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

**APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DEL
DOCENTE VENEZOLANO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al
grado de Doctor en Educación

Autor: Jherania Rivero

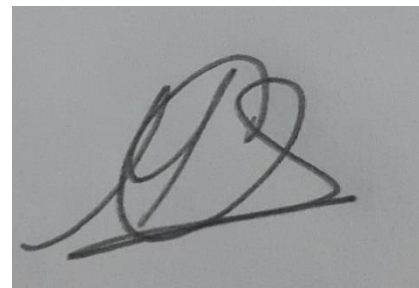
Tutor: Mariela Cabello

Caracas, Noviembre 2019

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor de la Tesis presentada por la ciudadana Jherania Rivero, para optar al Grado de Doctor en Educación, considero que dicha Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la Ciudad de Caracas, a los 26 días del mes de Noviembre de 2019.



Mariela Cabello

CI: 9.415.581



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Coordinación de Estudios de Postgrado



N° _____

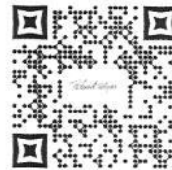
***APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE
VENEZOLANO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA***

***POR: Jherania Rivero
C.I. N° V-11773483***

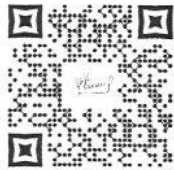
Tesis del Doctorado en Educación aprobado en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 21 de Octubre de 2020



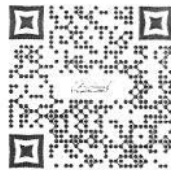
Mariela Cabello
9.415.581
(Tutor)



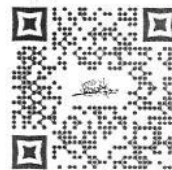
Rebeca Estéfano
6.137.957



Ada Echenique
12.730.297



Evelyn Ávila
14.531.269



Luis Sánchez
5.094.319



La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:

202034010212-5

Dedicatoria

A Dios y la Virgen del Valle por darme las fuerzas
necesarias para culminar mis metas con éxito.

A Francisco mi apoyo siempre presente.
A Yolanda, Gilberto, Rafael, Zaymar, Rebeca y Yolanda
Rebeca, por estar, motivarme y creer en mí.

A las amigas presentes y a las que están en la distancia,
gracias.

Agradecimiento

A Mariela Cabello, mi tutora quien me apoyo en el proceso de la investigación con sus observaciones certeras, paciencia y dedicación constante.

Al IPC, mi casa de estudio y de profesión. Un campo siempre abierto al aprendizaje.

A la institución y participantes que permitieron inmiscuirme en su cotidianidad.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS.....	viii
RESUMEN.....	ix
CAPÍTULO	
I PROBLEMATIZANDO UN RECORRIDO.....	3
Acercándonos a la construcción del Saber pedagógico.....	3
II RECORRIENDO LA TEORÍA	19
Recorriendo el camino para develar la construcción del Saber Pedagógico.....	20
Recorriendo el camino de la Educación Inclusiva.....	28
III LO RECORRIDO	36
Orientación paradigmática de la investigación	36
IV LO ENCONTRADO EN EL RECORRIDO QUE NOS APROXIMA A LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	55
El docente venezolano, su mirada de la Educación Inclusiva desde la cotidianidad.....	57
La construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano acerca de la Educación Inclusiva.....	66
Aproximación al Saber Pedagógico de la educación Inclusiva desde la Cotidianidad del docente.....	68

	pp.
Aproximación al Saber Pedagógico de la educación Inclusiva desde la Cotidianidad del docente.....	83
V EL SABER PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA EXPERIENCIA VENEZOLANA: UN FINAL EN CONSTRUCCIÓN.....	94
El Saber Pedagógico del docente venezolano acerca de la Educación Inclusiva.....	95
REFERENCIAS.....	102
ANEXOS.....	111
A Consentimiento informado de la escuela.....	112
B Consentimiento informado de los docentes.....	114
C Guion de entrevista.....	117
D Transcripción de entrevista.....	119
CURRICULUM VITAE.....	124

LISTA DE CUADROS

CUADROS		pp.
1	Entrevistas transcritas y asignadas como documentos en el programa ATLAS-ti@.....	51
2	Microanálisis.....	52
3	Asignación de códigos.....	52
4	Categorías con citas asociadas.....	53

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DEL
DOCENTE VENEZOLANO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Autor: Jherania Rivero

Tutor: Mariela Cabello

Fecha: Noviembre 2019

RESUMEN

La Educación Inclusiva, como paradigma emergente, ha logrado tener presencia en el contexto educativo de nuestro país desde aproximadamente una década, incidiendo en el mismo de tal manera que actualmente podemos observar que forma parte de la cotidianidad del discurso de nuestros docentes. Dicho discurso, es la materialización del proceso de construcción de un Saber particular, que delata relaciones importantes entre la praxis y la teoría. El recorrido de la investigadora en formación docente despierta el interés por indagar, desde la voz del propio docente, a la construcción de su Saber Pedagógico sobre la Educación Inclusiva, y de esta manera caracterizarlo e identificar las interacciones en su proceso de construcción, así como la relevancia de la formación universitaria en dicho proceso. El recorrido metodológico, de carácter cualitativo, nos condujo por la fenomenología y el interpretativismo, abriéndonos paso al método de la teoría fundamentada, apoyado en la técnica de la entrevista, el Método de Comparación Constante (Glaser y Strauss, 1967) y la herramienta del ATLAS-ti©. Esto permitió analizar, interpretar y reflexionar sobre el discurso de nuestros docentes y su construcción del Saber Pedagógico en un espacio escolar con características inclusivas. Este recorrido nos condujo a evidenciar la construcción de un Saber Pedagógico permeado por lo vivido, con fuertes influencias de lo sentido y en menor proporción por lo conocido, para el maestro su punto de referencia es el Sí Mismo, su manera de actuar está marcada por la necesidad que genera el Otro en el aula. La universidad se reconoce como fuente del Saber; sin embargo su relevancia se va desvaneciendo a medida que el docente se sumerge en su cotidianidad.

Descriptores: Saber, Saber Pedagógico, Educación Inclusiva

INTRODUCCIÓN

Por siglos se ha asociado la investigación en el campo del Saber con la filosofía y su búsqueda de reflexiones sobre la esencia, las propiedades, las causas y los efectos de las cosas, especialmente sobre el hombre y el universo, y no es sino hasta hace algunas décadas que la Educación ha comenzado a «inmiscuirse» en su estudio.

Para los investigadores educativos el Saber debe distanciarse un poco del conocer y asociarse más a una «capacidad de ver» a un «acto de sospecha» (Zambrano Leal, 2005), el cual se relaciona con las prácticas discursivas y las experiencias de vida, son estas últimas las que dependen del docente cuando hablamos del hecho educativo, es donde se particulariza y le da cabida a lo que se denomina el Saber Pedagógico.

Abordar el campo del Saber Pedagógico es la tarea de la presente investigación, enmarcándolo dentro del contexto del paradigma emergente denominado Educación Inclusiva y que está haciéndose presente cada vez con más fuerza en nuestros espacios escolares, buscamos darle voz a uno de sus principales protagonistas, el docente.

Para exponer esta investigación, comenzamos a recorrer los caminos que se encuentran plasmados en cinco (5) capítulos. En el primero de ellos se presentan las disertaciones acerca de las motivaciones y el propósito de la misma.

En el segundo capítulo presentamos el producto de la revisión teórica, que nos permitió reflexionar sobre el estado del arte de nuestro interés investigativo: el Saber, el Saber Pedagógico y la Educación Inclusiva.

Para el tercer capítulo nos enfocamos en plasmar con detalle el recorrido metodológico, que nos permitió implementar nuestro estudio, fijando el rumbo del mismo.

Dedicamos el cuarto capítulo, al análisis y la interpretación del discurso del docente, mostrando en él una aproximación a la construcción de su Saber Pedagógico en el espacio escolar con características inclusivas.

Para el quinto capítulo, plasmamos las reflexiones producto de las interpretaciones acerca de nuestro episteme y las características particulares que presenta en el espacio escolar venezolano con características inclusivas.

Finalmente están la referencias consultadas y los anexos que representan el aval y contribuyen a la audibilidad del estudio realizado.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZANDO UN RECORRIDO

*...Solo la diversidad introduce cambios
y progreso*

John Dewey

Democracia y Educación

Cuando se plantea recorrer un espacio físico o de tiempo, la imagen que nos llega remite a un punto de inicio y a un punto final, en medio se ubican los entramados por transitar. Este apartado busca marcar el punto de inicio de la investigación que aquí presentamos, partiendo de la contextualización de la situación, resaltando los puntos focales, para así delinear los caminos necesarios y develar los fundamentos que la orientaron y sustentaron.

Acercándonos a la construcción del Saber Pedagógico del docente

La Educación es considerada como el mayor invento de los seres humanos, ya que solo el hombre es susceptible de ser educado, es un proceso de humanización para los

individuos que cumple una función social. En las líneas anteriores convergen las posturas de importantes pensadores (Durkheim, 1992; Dewey, 1953; Sarramona, 2000; Ugas, 2005), para quienes este hecho humano emerge en todas las sociedades como una categoría sociológica, respaldada por un conocimiento acumulado que se trasmite desde las generaciones más viejas a las más jóvenes, e implica una acción dinámica entre el educando y el educador, requiere de tiempo, dedicación, así como de influjos externos que se transforman en puntos de referencia para expresar e interpretar el espacio educativo.

La Educación, como categoría social se encuentra permeada por una dimensión axiológica, expresada en la cultura, valores, creencias, normas, conductas, tradiciones, y experiencias que se generan en el contexto, así como en el espacio histórico en el cual se desarrollan. Se educa para forjar ciudadanos libres, responsables, capaces de contribuir a la sociedad (Torrealba, 2001), para esto y de acuerdo con Dewey, (ob. cit.), «la prosecución eficaz del ideal educativo requiere del apoyo del Estado» (p.98); ya que el resultado es la expresión del hombre que cada Nación necesita.

La forma más tangible de implementar este ideal es a través de los sistemas educativos, estos han sido llevados a la práctica guardando las características y necesidades propias de las Naciones y la formación del ciudadano que necesita, han respondido de alguna manera ante las demandas de una era donde el conocimiento y la

formación de un hombre que afronte de forma exitosa los retos de una sociedad dinámica resultan invaluable.

Los sistemas educativos constituidos en América y Europa en los últimos dos siglos implican la existencia de una red de instituciones, conformada por ciclos o niveles para la atención educativa y en su mayoría por profesionales capacitados para tal fin, comprende un espacio donde la formación del ciudadano se materializa y donde se determina la construcción de la alteridad¹, a uno de estos espacios se le otorga el nombre de escuela. Sin embargo, a lo largo de su existencia esta institución ha sido criticada de manera sistemática por su modelo homogeneizante, aun cuando la heterogeneidad es cada vez más resaltante en el aula.

Al pretender «implícitamente» que todos seamos iguales, puede verse como la herencia de un sistema educativo normalizador, que genera mecanismos para acercar a la norma a quien está inmerso en él, y así apegar al ideal de ciudadanos que requiere el Estado. En palabras de Cabello (2011), «en el entramado del discurso de la sociedad moderna entra en juego una relación especular de gran importancia: lo normal como lo apegado a los modelos establecidos y lo anormal como aquello que no logra apegarse a ellos» (p.16).

Para Vlachou (1999), el proceso de normalización en su forma aplicada impone connotaciones negativas a la diferencia, ya que sus prácticas diarias están a favor de

¹ Utilizamos en esta investigación la visión de la *alteridad* de quien ha sido socializado y modelado en el contacto con los Otros dentro de una cultura (Wettengel y Prol, G., 2009), de aquel que se pregunta ¿Quién es el Otro?, ¿Cómo es el Otro?, ¿Qué hacemos con el Otro? (Skliar, 2008), y que habiéndose podido construir gracias al Otro, deduce que ha ese Otro también le sucede lo mismo.

su tolerancia y modificación, mas no de su reconocimiento como condición del ser humano. Cada vez es más notorio que los alumnos no se pueden clasificar bajo etiquetas preconcebidas y excluyentes como normales y anormales, los que pueden y los que no pueden alcanzar los objetivos o contenidos; es decir, cada vez se hace más visible que se agotan los espacios, donde convivir con el Otro no significa solo estar lado a lado, sino reconocer que los ritmos, tiempos y metas marcan la individualidad, rompiendo con la práctica homogeneizadora y favoreciendo la *Utopía* descrita por Freire (1993), como la unidad en la diversidad, superando las ideologías discriminatorias.

No es una falacia decir que el panorama educativo está convulsionado, abrumado por la insatisfacción, sumergido en una crisis; ante esto han surgido reformas y propuestas tanto de entes gubernamentales como de los propios colectivos que hacen vida en las escuelas, con mayor o menor éxito. Lo expuesto ha generado el reconocimiento de una problemática común para muchos países occidentales y por tanto un darse cuenta de la necesidad de desarrollar discursos y prácticas educativas cónsonas con los tiempos que corren.

Las huellas de este recorrido se encuentran en una serie de acuerdos internacionales liderados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y su apéndice, la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tales como: La Conferencia Internacional de Jomtiem sobre Educación para Todos (1990), Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con

Discapacidad (1993), La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad (1994), La Conferencia Internacional de Dakar (2003), y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Todos estos acuerdos y los documentos generados en los mismos, han sido asumidos por los países miembros como normas orientadoras emanadas por cada Estado, en un intento por tener una política pública que sumerja sus sistemas educativos en una educación menos homogenizante.

En este marco de acción, América Latina desde finales del siglo XX e inicios del presente siglo se encuentra inmersa en propuestas e implementaciones acerca de las teorías emergentes en Educación y sus prácticas, las cuales buscan fortalecer los sistemas educativos, considerándola como un bien público y una tarea del Estado que persigue la democratización de las oportunidades, la equidad y la calidad. Una Educación para todos que responda ante las demandas de una sociedad del conocimiento y asuma la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad. En consecuencia como lo exponen algunos autores (Beltrán y San Martín, 2002; Ainscow, 2011; y Dávila y Naya, 2011), el Estado debe apoyar que la oferta educativa compense las deficiencias, las desigualdades de partida y mejore las posibilidades de los más desafortunados.

Como consecuencia, la escuela tradicional hasta ahora adjudicadora de etiquetas y normalizadora dentro de un contexto global se ve obligada a cambiar ante la legitimización de la diversidad, para poder convertirse

en el espacio donde los antes excluidos deben encontrar acogida ya que a él pertenecen². *Educación en y para la diversidad*, es la respuesta pedagógica y social de la denominada Educación Inclusiva y que pasa a formar parte del discurso emergente en una Educación que busca recorrer otros senderos menos recorridos, pero no por ello menos exitosos.

Inclusión es un término polisémico, que puede hacer referencia desde una actitud, un valor, hasta una guía para llevar a cabo políticas y derechos fundamentales, no es solo un «estar», es un «ser» que se refleja en el «hacer», desde el reconocimiento de la Mismidad y la Otredad. Es un paradigma que considera la diferencia como acontecimiento irreductible del ser humano. Uno de los ámbitos en los que ha tenido acogida este constructo y el que nos compete, es el educativo.

La inclusión en el campo educativo es concebida como una Educación para todos, que atiende a la diversidad desde el reconocimiento de la diferencia, brindando espacios nutritivos y de calidad para el Saber. Investigadores en el campo de la denominada Educación Inclusiva (Echeita, 2006; Ribetto, 2005; Ocampo, 2012; Aiscow, 2011; Leiva y Gómez, 2015), coinciden en varios aspectos a resaltar de esta, como el reconocer que es un proceso en constante movimiento y que exige vigilancia continua, no es un simple trasplante de las prácticas en educación especial que va a la escuela regular, y que

² La escuela asumida como un espacio para el intercambio de saberes (entre el educando y el educador), desde la Mismidad y la Otredad de quien aprende y va a ser formado, aceptando su derecho como persona activa en la relación pedagógica; o como lo expresa Ugas, (2007) «un espacio para pensar» (p.44), sin alejarse de los valores y creencias de la cultura en la cual se encuentra inmersa (alteridad).

debe promover la participación y el aprendizaje de todos los que hacen vida en la escuela, reconociendo sus potencialidades y respetando sus posibilidades en un ambiente de igualdad y oportunidad.

Padres, estudiantes y con especial énfasis los profesores desempeñan un papel primordial en la creación de estructuras escolares más abiertas y democráticas. Los docentes se consideran el acento para los cambios educativos, sus experiencias, ideologías, saberes y valores, son indispensables para fomentar las prioridades inclusivas y es su conceptualización sobre la diferencia lo que le da un rasgo distintivo a la práctica inclusiva, como lo expone Méndez de Garagozzo (2007), son los intelectuales que generan conocimientos en contextos reales de formación, son quienes develan las estructuras que configuran la práctica constructiva en sus fines vivenciales y transformadores.

Asumiendo la práctica inclusiva con la mirada de un paradigma en construcción, debemos entonces acercarnos a quienes elaboran y sistematizan saberes particulares como actores del proceso pedagógico los cuales se concretan, en gran parte, en la práctica pedagógica. Se entiende que es la actuación del docente la que hace evidente el Saber (Díaz Quero, 2010).

Como profesionales de la Educación, somos quienes construimos nuestras representaciones acerca del Saber particular, sobre imágenes y símbolos de la realidad, a través de las interacciones con los Otros, en lugares y situaciones, somos los depositarios del Saber, que concebido desde la perspectiva de Foucault (1970),

resulta ser una práctica discursiva. Otros autores lo complementan (Bedoya y Gómez, 1997; Zambrano Leal, 2005; Quevedo, 2006; Asprelli, 2010; Vergaras, 2016), como un constructo complejo y adquirido, resultado de una acción formativa y legitimado por la sociedad, que está ligado al poder y guarda una relación directa con el actuar. Se puede hablar de los saberes propios del que enseña, denominándolos: a) disciplinares y eruditos (qué enseñar), b) didácticos (cómo enseñar), c) pedagógicos y contextuales (cuándo enseñar) y d) psicológicos (a quién enseñar).

En muchos casos el constructo antes referido, permanece oculto, cuando hablamos del profesorado, y esto evita que se reconozca cómo se orienta su acción pedagógica y el significado que este le da a la misma, o cuál es el pensamiento al que subyace un estilo de pensamiento definitorio para su práctica, donde se encuentre a Sí mismo y al Otro. Tardif (2004), por otra parte, destaca la dimensión social de los saberes del docente, ya que los mismos son compartidos por un grupo de colegas que poseen una formación similar y ejercen un trabajo equiparable, dándoles un sentido relacional y colectivo.

El Saber en la pedagogía se concibe como un espacio abierto del conocimiento localizado en el exterior, que le da explicación al conocer, como lo indican Zuluaga, Echeverri y Martínez (2003). Para Ugas, (ob. cit.), la pedagogía consiste en examinar las condiciones que le dan existencia al Saber Pedagógico, no pretende sustituir a la práctica sino guiarla y ayudarla; constituyéndola como

territorio del docente, es él quien construye esa dualidad teoría/práctica partiendo de lo formal, es decir de su formación como profesional de la docencia, de su experiencia académica, y lo informal con las constantes interacciones en distintos ambientes, de los hechos, actitudes, ideologías, creencias presentes en su contexto histórico cultural (Zuluaga, Echeverri y Martínez, (ob. cit.); Díaz Quero, (2004)).

El Saber Pedagógico conforma la estructura gnoseológica del profesional de la docencia, es decir, resulta del andamiaje cognoscitivo sobre el cual este construirá sus propuestas de trabajo pedagógico. Lo que se constituirá en su referente laboral y en una guía para la acción educativa que realiza en el aula y la escuela, impactando así en la formación del ciudadano que como sociedad queremos.

Sin embargo, al surgir paradigmas en la educación que intentan romper con el contexto hasta ahora conocido, como es el caso de la Educación Inclusiva, nos encontramos con un lugar común. Autores pioneros y reconocidos, como Stainback y Stainback (1994, 1996, 2004), Aiscow, (1991, 2003, 2011) o Echeita, (1994, 2006, 2008), centran sus aportes en la descripción de acciones específicas que deben darse en el entorno escolar, siendo algunos de ellas: guías para el personal que labora en la escuela acerca de cómo desarrollar aulas inclusivas, índices de inclusión, señalan indicios de buenas prácticas por parte de un docente inclusivo; descuidando los aspectos epistemológicos y ontológicos que deben guiar al maestro y su formación para

materializar una Educación Inclusiva, inclinando la balanza hacia el hacer en detrimento del ser y del equilibrio que estos elementos deberían tener en el quehacer educativo.

Al observar al docente en su praxis pedagógica, queda explícito su proceder; sin embargo no así la teoría que subyace al mismo. Cuando como profesores e investigadores interactuamos y nos acercamos a la escuela con el objetivo de guiar las prácticas profesionales de los estudiantes, encontrarnos con escenas de buenas prácticas en Educación Inclusiva es un acontecimiento poco común, mas no ausente del todo. Se perciben algunos indicios en lo que el docente hace y dice en su aula de clase y con sus alumnos, pero al indagar por los aspectos teóricos que sustentan esas prácticas, las respuestas se vuelven imprecisas o poco evidentes. Estas experiencias se convierten en un llamado de atención, particularmente para quienes somos partícipes de la investigación educativa, y necesitamos emprender caminos que permitan evidenciar la construcción epistemológica y ontológica del maestro acerca de su ejercicio profesional en el marco de una Educación para todos.

Un punto al cual volver la mirada en este recorrido es el rol que le corresponde asumir al Estado, retomándolo desde lo expuesto por Dewey (ob. cit.), «la realización de la nueva educación destinada a producir una nueva sociedad depende después de todo, de las actividades de los Estados existentes» (p.98). La Educación Inclusiva implica brindar oportunidades de calidad para todos y se encuentra enmarcada en los

lineamientos emanados por la UNESCO desde los años 90 (ya referidos con anterioridad) y de los cuales Venezuela es firmante, por tanto su compromiso es orientar sus políticas educativas según los requerimientos propuestos por dicho organismo internacional durante los años 2010-2014; adicionalmente, nuestro país es uno de los pocos que contempla en su carta magna la inclusión social y educativa de todos y todas, lo que se visualiza en la Ley Orgánica de Educación (2009), en la Ley para la Protección del niño, niña y adolescente (2000) y Ley para las Personas con Discapacidad (2007), constituyéndose en un indicativo de nuestro compromiso como formadores.

Como un miembro activo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en su Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), pertenezco a la comunidad universitaria de una casa de estudios que forma y egresa docentes, lo que nos compromete y orienta a asumir un compromiso con la Educación Inclusiva y la influencia que podemos ejercer en la construcción del Saber Pedagógico desde su dimensión formal, al considerar que es la universidad quien proporciona la formación inicial, los cimientos desde donde el Saber se constituye y de igual manera contribuye a la formación de la dimensión personal e informal. Proporcionar espacios para la búsqueda e implementación de estrategias que le permitan al profesor la construcción del Saber Pedagógico y hacerlo consciente de ello, es la tarea pendiente. La cual, en algunas ocasiones, no se relaciona directamente con la praxis de los saberes sino con la construcción de su epistemología,

entrando (podría asumirse) en contradicción con lo que ocurre en la cotidianidad de las escuelas.

Las investigaciones realizadas no permiten hacer una aproximación al proceso de reflexión del docente acerca de la dualidad teoría/práctica, y de cómo promueve los ideales educativos en sus alumnos, de si es consciente de la teoría subyacente y de su implementación en la cotidianidad de una escuela en movimiento en la cual se encuentra inmerso. No hay que perder de vista que el Saber es una práctica discursiva y que esta no se hace evidente sino en el contexto en el cual se desarrolla, pero que sin embargo, esta permeado por reflexiones, reglamentos y aun por decisiones políticas. Algunos de estos son elementos intangibles y por tanto difícil de cualificar y evidenciar directamente desde la perspectiva del docente, así como su influencia en el alumno en proceso de formación, en el espacio escolar, su constitución, y en el para qué de ese espacio.

Al indagar acerca de la construcción del Saber Pedagógico podríamos enfrentarnos a las respuestas de un docente sumergido hasta ahora en dinámicas que intenta aproximarse a un paradigma emergente, el cual muchas veces se presenta disonante con lo ya conocido. Lo dicho deja al descubierto una disparidad entre el Saber procedimental, esa manera de hacer las cosas ya conocido y que proporciona una atmosfera de seguridad al docente, pero que está llamado a ser modificado, y el declarativo, visto como la conceptualización quizás no explicita pero indispensable para guiar la articulación en la relación pedagógica entre lo que se conoce y lo que se hace.

Lo expuesto anteriormente podría inducir e introducir al maestro a reflexionar y actuar, partiendo del contexto escolar en el que se desenvuelve y proyectarse dentro de una cultura organizacional abierta al cambio, pero que aún presenta debilidades, requiriendo de las orientaciones y apoyo de un sistema educativo que busca respuestas sin haber hecho las declaraciones y preguntas que le competen, para asumirse como un paradigma que se encuentra en movimiento de lo tradicional a lo inclusivo.

Es así como esta investigación pretende darle voz a ese murmullo que comienza a manifestarse en los espacios educativos, buscando evidenciar el basamento epistemológico, ontológico y axiológico de la construcción del Saber Pedagógico de nuestros docentes en el marco de una Educación Inclusiva.

Ante lo expuesto se generaron algunas inquietudes que al darles respuesta, permitieron establecer rutas en el recorrido investigativo:

¿Cómo se caracteriza el Saber Pedagógico del docente venezolano acerca de la Educación Inclusiva?

¿Cómo interactúan los saberes del docente y su influencia en la construcción del Saber Pedagógico?

¿Cómo el docente venezolano lleva a cabo el proceso de construcción de su Saber Pedagógico?

¿Cuáles serían los elementos que aporta la formación inicial al Saber Pedagógico del docente venezolano en el marco de la Educación Inclusiva?

Estas interrogantes nos permitieron abrir caminos para los siguientes objetivos.

Objetivo General:

Generar una aproximación teórica al proceso de construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano en el marco de la Educación Inclusiva.

Objetivos específicos:

Caracterizar el Saber Pedagógico acerca de la Educación Inclusiva que tiene el docente venezolano.

Identificar los saberes que interactúan en el proceso de construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano.

Determinar la relevancia de la formación inicial en la construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano en el espacio de la Educación Inclusiva.

Los objetivos antes planteados permitieron generar una aproximación a la construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano en el marco de la Educación Inclusiva.

Justificación

La Educación Inclusiva implica, el reconocimiento del Otro desde la atención y respeto a la diferencia como condición del ser humano. Mcleskey, Waldron y Redd (2014), exponen que las evidencias encontradas sugieren que el número de escuelas inclusivas y altamente efectivas es muy limitado; sin embargo, en la última década va en aumento al reconocerla como un paradigma emergente, asumido como política pública en la mayoría de los países participantes de la ONU y que suscriben los acuerdos de la UNESCO. Alcanzar las condiciones depende de muchos factores; como el sistema educativo, las políticas educativas, la familia, la cultura académica

que conlleve a formas alternativas para promoverla y el docente como actor principal, cuya formación inicial y la interacción en los espacios escolares lo lleva a ser el garante de su implementación.

Es el maestro quien en su quehacer y su estar en la escuela genera espacios para la enseñanza, partiendo de sus propios saberes adquiridos en su formación universitaria y en su constante roce con el contexto escolar, donde su ejercicio le permite construir un saber particular y propio, el Saber Pedagógico. En esta línea de pensamiento debemos hacer notar que la formación de los docentes que ejercerán en las escuelas de nuestro país es la razón de ser de la UPEL, por tanto es inherente a nuestra casa de estudio la responsabilidad en la construcción de los saberes procedimentales y declarativos de quien forma.

Visibilizar como el docente venezolano que fue formado o está siendo formado en nuestra casa de estudio, construye su Saber Pedagógico en el marco de una Educación Inclusiva, se hace relevante, ya que permitiría aportar aspectos epistemológicos, que en muchas investigaciones se han dejado de tomar en cuenta, privilegiando la práctica, perdiendo de vista que la teoría y la práctica son una dualidad, y por tanto ambos aspectos deben ser reconocidos, para no limitar de esta manera los aportes relevantes que permitirían construir y reconstruir el Saber Pedagógico desde la particularidad de nuestro país.

Otro punto a resaltar y reportado por Díaz Quero (2004), investigador de la UPEL, es acerca de la poca

cantidad de investigaciones y publicaciones científicas en el área de educación acerca del tema del Saber y particularmente sobre el Saber Pedagógico, este no se considera un área saturada, por el contrario es un recorrido que está en sus primeros kilómetros y necesita continuar, lo que proporciona a investigaciones como la que se presenta, realizar aportes epistemológicos en el tema de interés, de la misma manera abre el campo a los investigadores noveles para iniciar recorridos que permitan nutrir y realizar aportes significativos a la comunidad científica en el área de la Educación.

CAPÍTULO II

RECORRIENDO LA TEORÍA

Cuando se toma el camino de la investigación se debe asumir que la ruta no siempre es precisa o acabada, puede tener recorridos aún por descubrir y otros por redefinirse, que en nuestro caso particular nos permitirá aproximarnos a la construcción del Saber Pedagógico de nuestros docentes.

Entendemos que los caminos de este constructo son sinuosos, es por esto que debemos señalar nuestra vía, en un inicio exponiendo el espacio particular en el cual nos desenvolvemos, y que establece las veredas que redefiniremos entre el Saber y la pedagogía; el primero concebido desde la visión de Foucault (1970, 1973), como práctica discursiva y el segundo compartiendo la visión de la pedagogía como una práctica reflexiva que se materializa en el discurso, perspectiva de autores latinoamericanos basados en Foucault y Meirieu, como el grupo historia de la práctica pedagógica conformado por Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quinceno, Saenz, y Álvarez, (2003), así como por Bedoya y Gómez (1997), y Zambrano Leal (2005, 2006, 2009).

Una vez delineado el recorrido antes expuesto continuaremos por las veredas del propio Saber Pedagógico, tomando en cuenta a los autores nombrados con anterioridad, además de Tardif (2004), Vergaras (2016), Quevedo (2006), Ugas, (2005, 2007) y Díaz Quero (2010, 2006, 2004), quienes con sus investigaciones en América Latina han acercado a nuestro espacio este constructo que en muchos casos lo concebimos como exclusivo de grandes pensadores europeos de otras épocas, más aún cuando pretendemos reflexionar sobre el mismo enmarcado en un paradigma emergente como la Educación Inclusiva.

Por último, pero sin ánimos de finalizar se delinea el marco en el cual se realizó el recorrido de la Educación Inclusiva con la visión de sus pioneros en Estados Unidos y Europa, Stainback y Stainback (1994, 1996, 2004), Aiscow, M., (1991, 2003, 2011) y Echeita, G., (1994, 2006, 2008), constituida esta en política pública y en una constante lucha por visibilizarse en nuestras escuelas, en consecuencia la ruta investigativa nos lleva por la conceptualización del Saber Pedagógico y la Educación Inclusiva como marco que nos aproxima a develar la construcción que dé el hacen nuestros docentes.

Recorriendo el camino para develar la construcción del Saber Pedagógico

El recorrido que vamos a continuar acerca de la construcción del Saber Pedagógico, requiere de hacer visible el nivel de significación conceptual en cual opera: la pedagogía. Este espacio científico, que en el transcurso del siglo XX se renovó como Saber y al mismo

tiempo se impuso como una práctica social cada vez más centralizada y articulada (Cambi, 2006).

Investigadores como Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quinceno, Saenz, y Álvarez, (2003), Bedoya y Gómez (1997) y Zambrano Leal (2005, 2006, 2009), de cuyos planteamientos somos partícipes, asumen la pedagogía como una disciplina, que en comparación con otras relacionadas con el complejo fenómeno de la Educación se ha formado relativamente tarde (siglo XVIII) opacada por las ya construidas por las ciencias sociales, pero que sin embargo se abre campo y cobra vigencia ante una época donde el conocimiento y su construcción son invaluableles.

Desde la perspectiva que compartimos, la pedagogía no se decreta, es más un discurso reflexivo acerca de la Educación, cuyo epicentro son las relaciones entre los profesores y los alumnos, sus actitudes y comportamientos, así como el ambiente escolar y el social, por tanto más cercano a la experiencia de educar. De esta forma el discurso pedagógico se dirige a comprender el establecimiento de un vínculo entre la teoría, la práctica y los actores que en ella están involucrados, busca sistematizar el hecho educativo.

La pedagogía en palabras de Zuluaga (1979), no es solo un discurso acerca de la enseñanza, sino una práctica cuyo campo de discusión es el discurso. Esta va construyéndose en el seno del Saber cuándo logra descubrir y definir su objeto específico, su episteme, entendiendo por este «el conjunto de relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a una figura epistemológica»

(Foucault, 1970, p.323), es decir, cuando reflexiona sobre la práctica pedagógica.

En este punto antes mencionado, Bedoya y Gómez (1997), con el fin de definir el carácter epistemológico de la pedagogía hacen la distinción entre «el proceso pedagógico (la práctica pedagógica) y el discurso o la formación discursiva pedagógica, es decir de la pedagogía propiamente dicha» (p.49). Los autores hacen especial énfasis en dos niveles: el de los hechos (la praxis educativa) y el de las ideas (teorías o concepciones pedagógicas). Esto nos lleva a no confundir la pedagogía como práctica, lo que fue tendencia en algunos espacios de tiempo por la influencia del filósofo Bachelar o del sociólogo Durkheim, cuando el primero la consideraba como una mera actividad y el segundo como una teoría práctica del educar, resaltándola como un proceso pedagógico de las condiciones históricas y sociales en las que se lleva a cabo, a diferencia de una pedagogía como discurso, cuyo objeto sería el fenómeno educativo en su complejidad o la misma práctica pedagógica.

Una parada en el recorrido

Al referirnos al fenómeno educativo como complejo, pareciera que nos tomamos solo la libertad de adjudicarle un adjetivo que lo califica como de gran amplitud y «pareciera explicarse por sí mismo»; sin embargo preferimos hacer algunas consideraciones al respecto. De acuerdo con Morín (1990), la complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. A esto Ugas, (2012), agrega que «la

complejidad alude a un objeto o pensamiento del cual solo tenemos una idea parcial que no podemos reducir y entender para su comprensión inmediata» (p.11).

El fenómeno educativo se presenta como multidimensional, donde las partes y el todo que convergen e interactúan, llevan a pensar en la diversidad de la realidad educativa como compleja, sin pretender arropar todas sus aristas pero sí comprender, explicar y describir las nuevas relaciones, lo que «no implica reducir lo complejo a lo simple», sino que «remite a repensar la implicación todo-partes» (Ugas, ob.cit. p.12). Desde la perspectiva propuesta por el autor antes mencionado como la «complejidad de lo efímero»³, esta se constituye como una forma de saber práctico, socialmente pertinente, orientador, compartido de las ideas y acciones individuales que conforman el colectivo y por tanto contribuyen a formar una visión compartida de la realidad.

Desde nuestra visión el fenómeno educativo y sus saberes se generan y comparten desde lo particular y en interacción con lo colectivo, permitiendo obtener indicios o "imaginándolos" en su orden práctico.

Continuamos con el recorrido hacia la construcción del Saber Pedagógico

Después de haber visibilizado el nivel de significación conceptual, se hace preciso adentrarnos en

³ Considerando según lo planteado por Ugas, (2012), lo *efímero* como «la unidad diversa de lo real que contiene una expresión de lo cotidiano en su complejidad»(p.105) y *la complejidad de lo efímero* como aquella que expresa «una problemática que demanda ser abordada desde un punto de vista según el cual opera una específica relación entre nuestra experiencia y la imaginación» (p.105), asumiendo en un plano cognoscitivo que imaginar es anticipar un posible acontecimiento; sin embargo cuando se imagina algo que se quiere realizar se entra en el orden de lo práctico.

un punto que aporta legitimidad al Saber Pedagógico y es el Saber en sí mismo, este es definido por las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (Foucault, 1970), es también el espacio donde el sujeto toma posición para hablar de los objetos; sin embargo el autor aclara que no está restringido solo a las demostraciones, ya que interviene de igual manera en reflexiones, relatos, reglamentos y decisiones políticas.

Es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman, existe saberes que son independientes de las ciencias pero no existe un saber sin una práctica discursiva (Foucault, ob.cit.), se entiende que el mismo tiene existencia cuando es utilizado, construido en el ejercicio, aplicado en un contexto.

Zuluaga y Echeverri (ob. cit.), coinciden definiéndolo como:

El espacio más abierto y más amplio de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas comienzan a tener objeto de discursos y prácticas, buscando particularizar su campo discursivo, hasta aquellos que logran cierta sistematicidad, todavía no ligada a criterios formales.» (p.78)

El término no se restringe al uso de la práctica discursiva dentro de una ciencia, es más una noción metodológica que aplicada al espacio de la pedagogía, designa el Saber Pedagógico; este es descrito como un Saber profesional del docente y es entendido como un constructo en construcción, que se mueve entre un Saber

procedimental (Saber cómo) y un Saber declarativo (Saber qué), esta dualidad hace que la pedagogía, como Saber reconstructivo, se ocupe y preocupe no sólo del problema del cómo educar (y por supuesto del cómo enseñar) sino también del a quiénes se educa (problemas psicológicos y culturales), así como del para qué se educa (problemas sociales y ético políticos) (González, 2016).

Investigadores como Díaz Quero (2004, ob. cit.), destacan el carácter interactivo e intangibilidad del Saber Pedagógico, destacando la relevancia de su construcción desde aspectos formales, donde destaca la formación inicial del maestro y de los aspectos informales que surgen de las interacciones en los diferentes espacios de su vida y que se reflejan en sus valores, ideologías, actitudes, prácticas. Estas creaciones del docente, se dan en un contexto histórico cultural, y son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.

De una manera más descriptiva y partiendo del autor ya referido, tres son los elementos del Saber Pedagógico: cognitivo, afectivo y procesual. El primero se asocia a los contextos en los cuales se genera el Saber, formales e informales (ya presentados), considerando desde los espacios escolarizados hasta los espacios de interacción social; el segundo, donde se consideran los sentimientos, creencias y valores generados en sus interacciones en la comunidad académica o fuera de ella y el tercero, que hace énfasis en los flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y

permanencia que se dan al interior del docente, en un contexto histórico cultural, institucional y social que le sirven de marco.

Debemos resaltar que el Saber Pedagógico se evidencia en el actuar del maestro, en sus interacciones con sus pares, con otros y con el contexto, en cuanto a que es un Saber social, ideológico, empírico, que se expresa en los espacios relacionales y discursivos del profesorado, es inmanente en la acción, una síntesis de saberes del sentido común y experienciales.

Sin embargo, pareciera que se pone en evidencia la tangibilidad del Saber Pedagógico, ya que algunos autores (González, (2016); Zuluaga y Echeverri (ob. cit.)), partiendo de Foucault enfatizan que el mismo debería construirse como un episteme⁴ en un sentido organizador, un dominio que como archivo envuelve las configuraciones del discurso pedagógico, buscando proporcionarle un asidero epistemológico, que permita desde el concepto del Saber, explorar la dualidad ya expuesta entre las situaciones prácticas y conceptuales de la propia pedagogía, que da cabida a recorrer el camino desde la cotidianidad de la escuela inmersa en un contexto social, histórico, cultural y político, hasta la formación de saberes que permitan conocer la existencia del conocimiento en sí mismo.

Lo ya expuesto nos permite considerar que el Saber Pedagógico es cambiante, que depende de las interacciones

⁴ Entendiendo por *episteme*, el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas,...el modo según el cual cada una de esas formaciones discursivas se sitúan y se operan los pasos a la epistemologización, a la cientificidad, a la formalización (Foucault, 1970. Pag.323)

complejas y dinámicas de los docentes, por tanto su análisis y teorización requiere de un cambio en la forma de indagar su proceso de construcción para hacer explícito su sustento epistemológico. Desde esta visión, y en concordancia con Díaz Quero (2004), se concibe como una elaboración del docente que posee una información organizada y sistematizada; es decir, no se produce por las distintas acciones, sino que es la propia dinámica y complejidad de la actuación docente la que contribuye a la elaboración del Saber. En síntesis, es a partir de las interacciones entre la historia del docente, las prácticas, los procesos de enseñanza y aprendizaje y las expresiones intelectuales cuando surge una nueva realidad, en este caso el Saber Pedagógico que interactúa sobre las partes que influyen en su elaboración

En la particularidad de esta investigación, el docente que nos ocupa se encuentra inmerso en un espacio educativo que pasa por un proceso de cambios ante los cuales se requieran ajustes, que se suman a la dinámica escolar ya conocida, por tanto asumimos en un inicio, que su proceso de construcción del Saber Pedagógico ante una nueva realidad se encuentra en elaboración, producto de interacciones ante las cuales su experiencia ha sido restringida, esta realidad educativa denominada como Educación Inclusiva, requiere por parte de todos sus actores y en especial de los docentes la puesta en práctica de un conjunto de conocimientos y acciones que le permitan a estos abordar la realidad desde una mirada distinta.

En una escuela inclusiva se deben afrontar procesos complejos de deconstrucción y reconstrucción de sus prácticas pedagógicas, donde las creencias, valores e intenciones educativas conscientes e inconscientes que orientan el quehacer educativo tienen que reconceptualizarse; sin embargo esto solo será posible en la medida que cada comunidad desarrolle la capacidad de pensar acertadamente, como lo expone Ocampo, (2012, basado en Freire, 1980) y Bourdieu (2000), con el objeto de transitar, desde un Saber fundado en la experiencia pura, a uno que se sincretiza desde un Saber teórico/práctico que permite el conocimiento y la interpretación del día a día en la Escuela Inclusiva.

Recorriendo el camino de la Educación Inclusiva

...si bien toda acción educativa se dirige a todos y a todas por igual, sabemos que los efectos son diferentes en cada uno y en cada una.

Carlos Skliar
Pedagogías de las diferencias

La Educación considerada hasta ahora tradicional, en el último cuarto del siglo XX ha conseguido ir superando barreras respecto al desarrollo de una enseñanza que responda con equidad, calidad y sin discriminación a la diversidad del alumnado. Se incluye así a los que hasta ahora han sido considerados vulnerables, aquellos que por alguna circunstancia social, política o económica han sido privados de sus derechos de accesibilidad y participación en los sistemas educativos.

En sus inicios el punto de vista político y legal fue considerado como el enclave necesario para que el

espacio educativo tomara en cuenta la propuesta emergente denominada: Educación Inclusiva. A finales del siglo XX los organismos internacionales sembraron sus bases en Paris y para el 2005 la UNESCO establece un concepto que se convierte en punto de referencia para todos los educadores e investigadores en el área, definiéndola como:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de 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. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p.13)

Esta definición destacó aspectos que los distintos sistemas educativos debieron implementar como parte del compromiso asumido ante el organismo internacional. En América Latina, los cambios se fundamentaron en cuatro aspectos: (a) la revisión de su concepción de equidad y calidad, (b) el fortalecimiento de las políticas públicas en cuanto a la atención a la diversidad, (c) el énfasis en el desarrollo de sistemas inclusivos asentados en la diversidad de ofertas, procesos y centros educativos, y (d) la planificación de políticas y asignación de recursos (Dávila y Naya, 2011). Todo esto lleva al alcance de una visión más amplia de la educación para todos, que se materializa en el desarrollo de currículos, escuelas y prácticas en aulas cada vez más heterogéneas.

Algunos de los aspectos que resaltaron sobre las escuelas inclusivas a diferencia de las consideradas escuelas tradicionales eran que, todos los alumnos están en aulas ordinarias durante todo el tiempo, de acuerdo a lo aportado por Stainback y Stainback (2004) y reafirmado luego por Echeita, (2008) y Ainscow, (2011), en consecuencia todo el personal y los recursos pueden estar por entero dirigidos e invertidos en la educación general, de esta manera los educadores tanto generales como los de educación especial podían dedicarse a proporcionar a cada alumno los programas estimulantes y adecuados a sus propias necesidades y capacidades.

Lo anterior implicó que los roles del docente de aula y del docente especialista cambiaron, dirigiéndose más hacia docentes orientadores, mediadores que forman parte de un equipo transdisciplinario trabajando bajo un enfoque colaborativo, de igual manera su formación debió adaptarse a las exigencias de este paradigma emergente.

Para estos autores, en las escuelas inclusivas la unidad básica de atención es el aula, las clases se organizan de forma heterogénea, se estimula a que alumnos y profesores se apoyen mutuamente, su valor principal es el respeto a la diversidad, el currículo se adapta, se amplía o ambas cosas, las necesidades de los estudiantes deben ser satisfechas en el aula, no en unidades de apoyo que lo saquen de su contexto de clases; hasta aquí pareciera que estamos hablando de una receta donde las medidas y pasos para conseguir el objetivo están bien establecidos, pudiésemos estar buscando una nueva homeostasis, una forma de llevar todo el sistema a la

norma y por tanto correr el riesgo de ese «enseñar a todos».

La inclusión requiere poner al descubierto y en evidencia una serie de principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar (Aramayo, 2005; Dyson, 2001). Como lo aclara Aincow (2011), «inclusión no es asimilación, no es un acto de integración o subsunción de la diferencia en la cultura dominante de la escuela» (p.9), no es solo una lucha de poder entre los grupos que hacen vida en el sistema educativo, los maestros, alumnos, personal adscrito, así como los formuladores de las políticas, todos pertenecen de manera legítima a la escuela; sin embargo, no todos comparten la misma visión de ella.

Después de unos años de su puesta en práctica, la escuela continua requiriendo de una profunda revisión de las maneras y miradas con las que ha ejercido su labor, ya que se ha constituido en un espacio alejado de la responsabilidad de educar a todos; sin distinción de raza, religión, ideología, condición social o capacidad. La inclusión no es un lugar, es una actitud y un valor (Echeita, 2006; Stainback y Stainback, 2004), que debe convertirse en guía para la acción educativa.

En muchas ocasiones sino la mayoría de las veces, mirar una sola perspectiva o realidad, nos hace caer en juicios que pueden ser acertados en nuestro espacio (limitado) y por tanto podrían carecer de veracidad o aplicabilidad en ambientes aun cercanos geográficamente. Cuando se plantea una educación para todos, también surge la interrogante de ¿quién es ese «todos»? ¿realmente son

«todos» o siguen siendo «algunos»? y la realidad es que las respuestas se tornan distintas y dependen del contexto en el cual accionan.

Parecería asumirse como lo expone Lévinas (citado por Skliar, 2003), que «tenemos una responsabilidad con el Otro, con su expresión, con su irreductibilidad, con su misterio» (p.147), lo que indica que está ahí, frente a nosotros, cercano; pero sin embargo, se le asume en muchas ocasiones como un intruso, a quien la escuela «ahora tiene que enseñar», son esas niñas en Afganistán que su cultura y religión no le conceden el derecho de asistir a la escuela, son esos niños de América del Sur que viven en zonas rurales apartadas de los núcleos urbanos donde se encuentra la escuela y la distancia y falta de medios de transporte no le permite llegar a ella o son esos niños venezolanos con discapacidad cuyo espacio hasta ahora había sido la escuela especial y se le considera un intruso en una escuela regular, en definitiva como lo indica Skliar (2007, 2017), ese Otro diverso es un Otro desigual, un extraño, que no se parece a Nosotros.

Es difícil dejar de adjudicar etiquetas, pero la Educación Inclusiva requiere de la aceptación y reconociendo del Otro, cada estudiante tiene una identidad definida por su pertenencia a un grupo social y familiar con características particulares que se reflejan en sus costumbres, tradiciones y acciones, las cuales deben ser respetadas, resaltando que estamos hablando de nuestros alumnos, de Todos, no solo de algunos marcados como diferentes.

El paradigma educativo basado en la inclusión supone un estar presente, participar y disfrutar de los contextos de interacción, sin interpretarse como una simple incorporación de lo que nos es propio y una exclusión de lo que nos es ajeno (Habermas, 1999; Godoy, 2015), los límites deben estar abiertos a aquellos a quienes sentimos extraños, para que de esta manera, la apertura pueda generar un aumento en la participación de los alumnos en la construcción de los currículos, culturas y comunidades escolares.

Es necesario destacar que no hay un patrón o modelo fijo para la implementación de la escuela inclusiva, es un proceso dinámico que busca la eliminación o minimización de las barreras existentes en el ambiente, con lo que se hace evidente para Echeita, (2006, 2007), que se trata de una práctica que va mucho más allá de un simple cambio de términos y que afecta a todos los involucrados en los centros escolares, es sobre cómo aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender desde la diferencia, es «educar la mirada», el cómo mirar a la infancia, a los pares, al saber, al ambiente y al uno mismo (Skliar, 2017).

Lo que se busca y coincidiendo con Skliar, (ob.cit.), es una escuela que modifique sus espacios y sus tiempos, pero no en función de lo políticamente correcto, sino de las particularidades de su comunidad escolar, de quienes son sus actores, desde el conocimiento y los afectos, desde el hacer juntos en condiciones de igualdad; que desintegre y reintegre procesando tradiciones pasadas y definiendo relaciones futuras

(Finocchio, 2012), es un lugar distinto donde el Otro pertenece a la escuela, donde la perspectiva de trabajo debe mirarse desde el Nosotros, y para todo esto la disposición así como el compromiso del maestro son indispensables.

Lo expuesto implica que los profesionales de la docencia deben mantener una actitud reflexiva sobre sí mismos, sus saberes y afectos, construidos en el transcurso de su formación y en el ejercicio de su tarea, ya que son ellos quienes abren las oportunidades y establecen una articulación entre las demandas del proyecto educativo y las particularidades de sus estudiantes, son las personas organizadoras y dinamizadoras de las prácticas educativas inclusivas; como se refleja en las investigaciones de León (2008), Masferrer y Peñalver (2008), Romero, Inciarte, González y García (2009), Abramowski (2010), Donato, Kurlat, Padín y Rusler (2014), y Godoy (2015).

Lo planteado lleva a considerar a la Educación Inclusiva como un proceso que debe ser pensado no como un simple sustantivo o desde la cosificación, sino como un verbo, como un proceso que se está haciendo, que está siendo (Ribetto, 2005), en las prácticas y teorías educacionales inclusivas que se llevan a cabo en el cotidiano escolar y que necesitan de un «darse cuenta» de la necesidad de la construcción de un paradigma epistemológico que permita visibilizar los diferentes saberes que conforman el Saber Pedagógico asumido y construido por el maestro. Estamos siendo testigos de un cambio de paradigma en la educación, tal como lo expone

Kuhn (1971) un paradigma reemplaza a otro a través de una revolución, es decir cambios generados por visiones de colectivos hasta ahora excluidos, rompimiento con etiquetas y barreras actitudinales, que se llevan a cabo desde un espacio de reflexión del Saber sobre las propias prácticas y teorías, como una forma legítima de crear redes de conocimiento, como lo resalta Ainscow, M., (ob.cit), el reto de la enseñanza inclusiva sacude los fundamentos epistemológicos de la escolarización hasta ahora en uso.

Para Leiva y Gómez (2015), la Educación Inclusiva se configura como una respuesta pedagógica y social de primer orden, y resalta la necesidad de profundizar la concepción pedagógica inclusiva no solo del alumnado sino también del profesorado, enfatizando en que las instituciones universitarias de educación deben ser motores de cambio educativo y de transformación de mentalidades sociales para mejorar el progreso de la sociedad y de la ciencia. Ahora bien, el reto es complejo ya que la inclusión en la escuela va más allá de una delimitación conceptual, es probablemente un viaje sin fin.

CAPÍTULO III

LO RECORRIDO

*El conocimiento es una representación
(necesariamente finita) de un pedazo de
la realidad (presuntamente infinita)*

Jorge Wagensberg

Una vez transitados los caminos referenciales que nos permitieron contextualizar la investigación, delineamos a continuación el recorrido paradigmático, los procesos emprendidos que llevaron a la toma de decisiones y a la interpretación de la realidad del docente venezolano y su construcción del Saber Pedagógico en el marco de una Educación Inclusiva.

Orientación paradigmática de la investigación

En una investigación hablar de paradigma se torna un lugar en el que todos debemos hacer un alto en el camino, ya que este representa una forma de aprehender y comprender la realidad. Kuhn en 1981 le dio un «giro historicista» a la filosofía de la ciencia (Sandín, 2003), marcando su incidencia directa en las ciencias sociales y humanas, con especial énfasis en la investigación educativa, dándole al Saber científico la características de histórico, relativo y dependiente del contexto.

Guba y Lincoln (1994, 1990), han identificado las dimensiones paradigmáticas básicas en el ámbito de la investigación educativa: la dimensión ontológica, la dimensión epistemológica y la dimensión metodológica. Para nosotros se constituyeron en el objeto de conocimiento y en la realidad estudiada; el ontológico atendiendo a la creencia que el investigador sostiene acerca de la naturaleza de la realidad social, el epistemológico poniendo en evidencia la relación por conocer entre el investigador y lo investigado y el metodológico conduciéndonos por el cómo podemos aproximarnos a lo que se pretende conocer. Los senderos esbozados permitieron transitar los caminos que llevaron al proceso de búsqueda y a la toma de decisiones, brindando un marco desde el cual concebir e interpretar la realidad educativa objeto de la investigación.

A continuación expondremos los caminos recorridos desde nuestra particularidad investigativa:

En el **camino ontológico**, nos situamos en la pregunta ¿qué es lo que puede ser conocido?, en nuestro caso nos dispusimos a conocer la Educación como hecho colectivo enmarcada dentro de una realidad eminentemente social. La realidad es vista como «lo dado», «lo existente» (Ander-Egg, 2008), es todo aquello donde el ser humano se relaciona e interactúa con el Otro y con la naturaleza exterior, que se asume como dinámica, cambiante y juzgada desde la propia experiencia, desde la cultura; lo que la transforma en la realidad social, que debe ser abordada desde una perspectiva con las mismas características con los cuales la hemos definido.

Desde que Dilthey en 1890 funda los cimientos para las ciencias del espíritu en respuesta a las ciencias denominadas naturales quienes implementaban métodos para estudiar los fenómenos naturales, que no podían ser aplicados para abordar los hechos sociales e históricos (Rojas, 2010), deja constancia que la realidad social no puede encasillarse en esquemas preestablecidos, ya que adquieren su fuerza y relevancia porque el hombre está involucrado y se asume dentro de ella, poniendo en evidencia su complejidad, lo que conduce a concebirla y pensarla como una realidad diversa y multidimensional (Ander-Egg, ob.cit.), eludiendo la simplificación, dirigiendo la mirada a diferentes puntos, realizando asociaciones por antagonismo y complementariedad como lo plantea Morín y como fue descrito en páginas anteriores en este recorrido que nos llevó a la aproximación del Saber Pedagógico del docente venezolano en el marco de una Educación Inclusiva.

Retomando las ideas de Dewey (1953), quien comienza definiendo etimológicamente la palabra Educación, la cual se presenta como un proceso de dirigir o encauzar, pero ¿Qué se dirige?, lo deja en claro, la actividad social, «a medida que las sociedades se hacen más complejas en su estructura y recursos, aumenta la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje sistemático o intencional» (p.20). El ser humano ejecuta actividades asociadas con los Otros, por tanto no puede realizar sus propias actividades sin tomar en cuenta la de Ellos.

La definición de Educación presentada por Sarramona (2000), expresa que es:

Un proceso de humanización para los individuos. Supone una acción dinámica del sujeto educando con otros sujetos y con su entorno. Se lleva a cabo de acuerdo con una escala de valores. Proporciona las bases de la integración social de los individuos. Construye una dimensión básica de la cultura y garantiza la supervivencia de esta. Se trata de un proceso permanentemente inacabado. (p.14)

En lo ya expuesto se resalta el carácter interactivo, colectivo, dinámico, complejo y multidimensional del hecho educativo como realidad social, evidenciado en la presente investigación en esa Educación con carácter inclusivo que conforma el marco de acción en el cual el docente venezolano ejerce su praxis pedagógica.

Se hace preciso declarar que nuestra postura paradigmática intenta distanciarse de los rótulos asumidos por los distintos autores que escriben sobre teoría del conocimiento y de metodología, en lo referente a la denominación de corrientes, métodos o enfoques, mas no desecharlos, simplemente no etiquetarlos, asumiéndolos desde una postura coherente con nuestro objeto de conocimiento y la manera de alcanzarlo, interpretarlo y construirlo.

En el **camino epistemológico**, nos situamos en la pregunta ¿Cómo adquirimos el conocimiento?, desde lo expuesto hasta ahora nuestro interés estuvo orientado a aprehender el conocimiento científico que se da en la realidad social conformada por el contexto educativo, en nuestra particularidad enmarcado en la Educación Inclusiva, separando el conocimiento vulgar y cotidiano

que puede ser percibido por los sentidos. Según Ander-Egg (2008) «entre un tipo de saber y otro, hay una separación que no es cualitativa sino de grado; lo diferenciador no está dado por la naturaleza del objeto de estudio, sino por la forma o procedimiento de adquisición del conocimiento» (p.45).

Se hace preciso aquí hacer una distinción entre el Saber cotidiano o la mera opinión aparental denominada por Platón doxa y el Saber de la ciencia o episteme, el cual debe ser validado en la realidad (praxis) y por tanto contextualizado en ella; en sintonía con lo planteado, esta investigación persigue aproximarse al Saber Pedagógico (nuestro episteme) del docente venezolano en la realidad de una escuela inclusiva y como hemos expuesto en otras partes del recorrido, este se aprehende desde la práctica y se expresa a través del discurso que expresa el maestro en su diario quehacer.

Desde lo presentado por diversos autores (Dilthey, Weber, Schutz, Husserl), en esta investigación socioeducativa de carácter cualitativo, pretendemos buscar ese episteme que se impregna de las explicaciones o interpretaciones que realizamos de la realidad, por tanto solo pueden ser estudiados en el contexto en el cual se desarrollan, lo que le da una característica al diseño de la investigación de emergente y flexible, basado en la construcción que el docente hace de su realidad, ya que solo él sabe, cómo y por qué lleva a cabo sus acciones. Weber (citado por Rojas, 2010), enfatiza en que el futuro no está determinado, los

hombres lo construyen, ya que los elementos de la realidad se influyen unos a otros.

La reflexión anterior nos guía al interpretativismo como postura epistemológica, asumida desde lo expresado por Heidegger (1974), la verdadera naturaleza de la realidad humana es interpretativa, en consecuencia, el conocimiento es interpretación y la manera de aproximarse a él es a través de tendencias que respondan a esta característica, como la fenomenología⁵ y el interaccionismo simbólico⁶. La primera desde ese volver a la experiencia vivida, denominada por Husserl como intencionalidad, y la segunda que nos permite acercarnos a la realidad social que queremos estudiar desde los significados que le adjudican los actores del estudio a su interacción social por medio de un proceso interpretativo.

Lo expresado nos hace ubicarnos en nuestro episteme (el Saber Pedagógico) y en esa realidad marcada por la Pedagogía concebida para esta investigación, como el conjunto de producciones teórico-prácticas que emergen en lo escolar y que atraviesan el espacio social en un orden de discurso del Saber (Zambrano Leal, 2006), y que solo pueden ser conocidas por medio de sus actores, en nuestra

⁵ La fenomenología como el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre, respetando plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias, ya que al tratarse de algo personal, no habría razón externa para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió la cosas como dice que lo hizo, sin referirse a sensaciones sensitivas pasivas, sino a percepciones que junto a la interpretación perfilan objetivos, valores y significados. (Martínez Miguélez 2009, Sandín 2003).

⁶ El interaccionismo simbólico, sustentado en la filosofía pragmática, defiende que la experiencia humana esta mediatizada por la interpretación que las personas realizan en la interacción con su mundo, trata de representar y comprender el proceso de asignación de significados al mundo de la realidad vivida desde la su particularidad. (Martínez Miguélez 2009, Sandín 2003).

particularidad los docentes inmersos en una escuela con características inclusivas.

En el **camino metodológico** nos centramos en la pregunta ¿cómo podemos conocer lo que queremos conocer?, para algunos autores la respuesta depende de las respuestas dadas a las preguntas anteriores, marcando el camino del método a recorrer, es decir, cómo pensar la realidad social y cómo estudiarla.

Desde nuestra aproximación, el carácter interpretativo, y las tendencias marcadas por la fenomenología y el interaccionismo simbólico sienta las bases para el método de la teoría fundamentada (Sandín, 2003), el cual visto desde la perspectiva de Strauss y Corbin (2002), expresan que «su valor radica en su capacidad, no solo de generar teoría, sino también de fundamentarla en los datos»(p.9), y sugieren que los investigadores pueden escoger, rechazar o ignorar según juzguen como implementar el método, lo que permitió abordar el proceso de investigación desde lo emergente y flexible poniendo especial énfasis en la recopilación y análisis de los datos, como lo expresan sus creadores, «debido a que las teorías fundamentadas se basan en datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción»(p.14).

En nuestra particularidad el camino metodológico se recorrió en varias etapas:

1. La primera de ellas se caracterizó por la identificación y delimitación de nuestro problema de investigación como producto de la reflexión ante el

conocimiento teórico previo, la experiencia de la investigadora ante su interacción en el contexto de estudio y el arqueo de la teoría materializada en una búsqueda exhaustiva que nos permitió orientar la toma de decisiones y de esta manera establecer las interrogantes que sirvieron de guía para la acción investigativa.

2. En la segunda etapa, se procedió a seleccionar el escenario propicio para la implementación de la investigación, estableciendo criterios de selección basados en las necesidades investigativas y la accesibilidad a la misma; de igual forma se procedió a la selección de los participantes y a establecer las técnicas e instrumentos a implementar para su abordaje, basándonos en las sugeridas de nuestro método de estudio.

3. En la tercera etapa, nos aproximamos e inmiscuimos en el escenario de investigación, implementando las técnicas y aplicando los instrumentos previamente seleccionados y contruidos para la interacción con nuestros participantes, sin perder de vista la flexibilidad ante lo emergente. Esto nos permitió recabar la información que se constituyó, luego de su sistematización en el insumo principal para desarrollar la investigación.

4. La cuarta etapa se caracterizó por la reducción, organización e interpretación de la información recabada, lo que nos condujo al análisis, a través de un proceso de idas y vueltas que se fue ajustando al sumergirnos en los intercambios conversacionales que tuvimos con nuestros participantes.

Luego de presentar las etapas en el camino metodológico a groso modo, procederemos a describir la toma de decisiones relacionada con la aproximación al escenario, los participantes y los medios para recolección de información:

El escenario de estudio

El escenario educativo de la Educación Inclusiva permea todo el sistema educativo, desde los que atienden a la infancia, adolescencia hasta la adultez, implicando en la particularidad de nuestro país a las instituciones pertenecientes a los subsistemas de educación básica (los niveles de educación inicial, primaria y media), el subsistema de educación universitaria y las modalidades. Para nosotros la universidad se constituye en nuestro ámbito de trabajo, el cual nos permite involucrarnos con todos los ambientes de aprendizaje a través de las prácticas profesionales, brindándonos oportunidad y acceso a cada uno de ellos.

Si bien la Universidad es nuestro ámbito de acción natural, para llevar a cabo esta investigación se consideró necesario ir al espacio escolar que abarca la atención a la mayor franja etaria, la escuela; ya que en muchos casos en nuestro país, esta abarca la atención tanto del nivel de educación inicial como primaria, con el añadido en algunos casos de tener una unidad operativa de la modalidad de educación especial.

Esto último se constituyó en uno de los criterios a ser tomados en cuenta, la organización y estructura, por considerar que en ella podíamos encontrar las miradas de los docentes egresados de distintas especialidades y de

distintas casas de estudios. Otro de los criterios fue que la escuela tuviese experiencias cercanas a la inclusión de por lo menos 5 años, ya que esto permitiría a los profesionales hablar acerca de sus vivencias y por tanto acercarnos a ellas desde sus relatos, por supuesto la accesibilidad a la misma fue un criterio indispensable. Con base en lo expuesto se procedió a la selección del escenario.

Nuestro escenario seleccionado para implementar la investigación, luego de visitar varios centros educativos, fue la U.E.N. Martínez Centeno, ya que la misma cumplía con los criterios de accesibilidad, de organización y estructura, así como con características de funcionamiento relacionadas con una escuela inclusiva. Es necesario destacar que la investigadora asiste con regularidad a la institución desde hace 4 años, ya que la misma es centro de prácticas profesionales del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), por tanto ha tenido la oportunidad de observar las rutinas y actividades escolares, tales como: actos cívicos, rutinas diarias de los docentes en aulas del nivel de educación inicial, nivel de educación primaria y el aula integrada perteneciente a la modalidad de educación especial, actos culturales y actividades extracurriculares en los turnos de la mañana y de la tarde.

El trabajo de la investigadora como profesora del IPC en la escuela, brindó la oportunidad para establecer relaciones de confianza y credibilidad, que permitieron la apertura de los directivos y del personal docente ante el planteamiento de la investigación y su participación

activa en ella; sumado a esto se observó que la institución lleva acabo los lineamiento del Ministerio para el Poder Popular para la Educación y su política de inclusión (directrices emanadas de la zona y el distrito escolar), lo que se refleja en sus aulas donde se encuentran estudiantes con discapacidad, en situación de riesgo social (llamados niños de la calle), así como población no escolarizada. El personal directivo, docente, administrativo y de servicio se muestra receptivo ante la diversidad de la población estudiantil y asumen el compromiso de apoyar su proceso educativo.

Lo expresado responde a lo planteado por Martínez Miguélez (2009), «la información hay que buscarla donde está» (p.81) y en este caso emergió ante el contacto directo con ella en el quehacer educativo de la investigadora.

Los participantes en el estudio

En relación a la selección de los informantes claves para la investigación, estos fueron docentes que pudiesen brindarle al estudio diversas perspectivas y profundidad acerca de la situación estudiada, dirigiéndonos más a lo denominado como un muestreo intencional basado en criterios (Patton 1988, citado por Rojas, 2010), de este manera los participantes debieron cumplir con los criterios previamente concebidos por la investigadora según las necesidades del estudio: a) docentes con 5 años o más de servicio ya que sus años de experiencia coincidirían con el tiempo de la implementación de las prácticas inclusivas en nuestro país, b) titulares de sus cargos en escuelas con características inclusivas, ya que

esto les permitiría asumir compromisos con sus instituciones y alumnos, y c) la disposición a participar en el estudio.

En este estudio en particular podríamos asumir que los criterios de selección fueron cumplidos, teniendo un total de 12 participantes, docentes de la U.E.N. Martínez Centeno (nuestro escenario) que laboran en los turnos de la mañana o de la tarde, los cuales eran titulares de sus cargos, contando con un rango de entre 6 años y 27 años de servicio en los niveles de educación inicial, educación primaria y la modalidad de educación especial, con títulos de licenciados o profesores en sus respectivas áreas otorgados por universidades públicas y privadas del país, 5 (cinco) de ellos con postgrado en diferentes áreas de la educación y con la disponibilidad para ser parte de este estudio, la cantidad de participantes estuvo determinada por el criterio de saturación de la información obtenida, a juicio de la investigadora.

Los medios para recabar información

Las características del estudio nos llevaron a la selección de los medios más idóneos para recabar la información pertinente de nuestros participantes, emergiendo la entrevista como la técnica que permitió establecer un encuentro donde el investigador pudo obtener información, opiniones y creencias de los participantes (Rojas, ob.cit.), según los autores de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) la entrevista es la técnica para recolección de datos que más satisfacciones puede dar al investigador ya que dan

paso a los conceptos que emergen de los datos; sin embargo aclaran que la misma no debe adherirse rígidamente a guías de preguntas ya que podrían limitar las respuestas de los participantes, por esto sugieren entrevistas menos estructuradas que den al entrevistado más espacio para contestar en términos de los que es importante para ellos, esto permitirá comparar las respuestas de los distintos informantes y entonces emergerán conceptos que establecerán las bases para una nueva recolección de datos, otras preguntas, otras respuestas, otros conceptos, sugerencias que fueron seguidas para esta investigación.

Para contribuir con el clima de confianza establecido por la investigadora en el escenario de estudio y debido a que las entrevistas serían grabadas en audio, se procedió con la elaboración de dos consentimientos informados, uno dirigido al directivo de la U.E.N. Martínez Centeno (ver anexo A), donde se le informo de las características y objetivos de la investigación y de los pasos a seguir dentro de la institución por la investigadora, de la misma manera se le solicita su permiso para que la escuela se constituya en el escenario de este estudio; otro consentimiento informado se realizó para los participantes (ver anexo B) donde se les presentaron los objetivos de la investigación y las condiciones para su participación así como el uso posterior de la información aportada por ellos, los consentimientos informados fueron firmados y sellados por el directivo y por los docentes participantes,

posteriormente se procedió a fijar lugares y fechas para las respectivas entrevistas.

Paralelamente se realizó por parte de la investigadora un guion de entrevista (ver anexo C) donde se les solicitaba a los docentes datos de identificación como: cargo, especialidad, años de servicio, universidad de formación; para luego proceder con preguntas abiertas relacionadas con la problemática de la investigación y seleccionadas según la experiencia y las referencias teóricas consultadas previamente, sin orden preestablecido para estimular la expresión de las ideas y que permitieran ir desarrollando una conversación en un clima de tranquilidad y confianza, como sugieren los autores consultados y citados con anterioridad.

A nivel general las interrogantes estuvieron orientadas por tres (3) dimensiones: una conceptual, donde se buscaba indagar acerca de los aspectos teóricos de la Educación Inclusiva propios del docente y cómo se aproximaron a los mismos; una práctica, que permitiría visibilizar el ejercicio del docente en un aula inclusiva y una afectiva, la cual nos brindaría el acercamiento a las emociones y sentimientos del docente venezolano a la Educación Inclusiva y a la valoración que hace de ella. Esto nos permitió aproximarnos a la mirada de los profesionales entrevistados desde tres (3) perspectivas distintas y acercarnos más a nuestro tema de estudio.

Los pasos en el recorrido para el análisis

El proceso de análisis de la información recabada, se llevó a cabo implementando dos herramientas de carácter cualitativo y que le concedieron un gran valor a

la interpretación de las interacciones verbales, como lo son el Método de Comparación Constante (MCC)⁷ (Glaser y Strauss, 1967), el cual permite según sus autores una continua revisión y comparación de los datos capturados para ir construyendo teoría de la realidad y el software ATLAS-ti⁸, considerado según Martínez Miguélez (ob. cit.) por autores como Weitzman, Lewis y otros, como el mejor y más completo de los programas de computación para la investigación cualitativa y el estudio y análisis de los datos. Ambas herramientas contribuyeron a la organización, interpretación y construcción del discurso con rigor metodológico.

Antes de implementar las herramientas de carácter teórico-metodológico y práctico nombradas anteriormente, se requirió de la preparación del corpus, por lo cual las entrevistas grabadas en audio fueron transcritas a formato Word[®] (ver anexo D), para ello se decidió utilizar un código de identificación que fue asignado según el orden cronológico en el cual fueron realizadas las entrevistas, asignando la palabra «entrevistado» seguida de un número arábigo, por ejemplo Entrevistado 2, a continuación se transcribió de la manera más fiel

⁷ El MCC se centra en la búsqueda de la teoría que está implícita en la realidad estudiada. Metodológicamente, asume que el investigador reconoce el papel activo que los individuos tienen en la formación del mundo en el que viven y por esto, otorga una gran importancia al significado y a la acción de las personas. Sobre la base de materiales de entrevista, de observación o documentales, el MCC opera siguiendo diversas estrategias analíticas y de interpretación basadas principalmente en la codificación, entendida como una técnica de conceptualización de la información.

⁸ Este programa fue desarrollado por Thomas Mühr, de la Universidad de Berlín, en 1997, basándose fundamentalmente en la proposición metodológica de la Teoría Fundamentada. Junto con otros programas como el *Nud*dst*, y el *QRS Nvivo* forma parte del grupo de herramientas tecnológicas desarrolladas para acompañar el proceso de análisis en la investigación cualitativa. En nuestro país, el ATLAS-ti ha sido altamente popular entre los investigadores, básicamente, por su facilidad de manejo.

posible e identificando la interacciones entre entrevistado (señalado como P seguido del número correspondiente, por ejemplo P2) y entrevistador (identificado con la letra E), luego fueron introducidos a manera de documentos en el programa ATLAS-ti© como lo muestra la figura 1 a continuación:

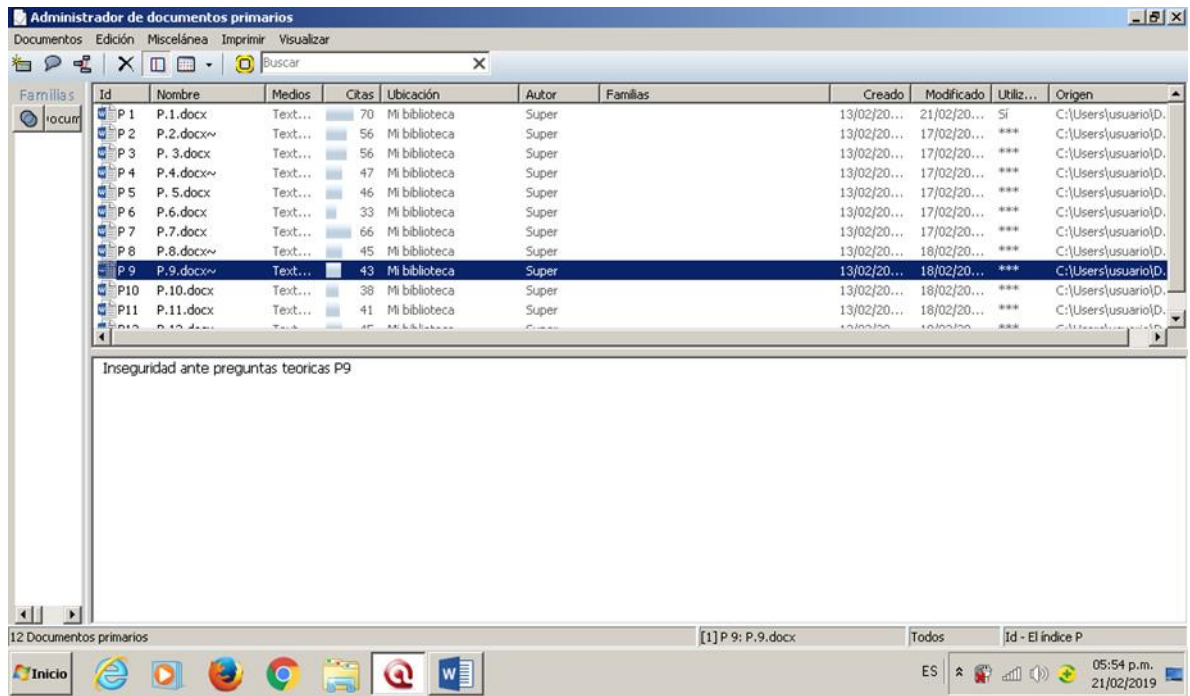


Figura 1: Entrevistas transcritas y asignadas como documentos en el programa ATLAS-ti©

Para proceder al *ordenamiento conceptual* de los datos, como parte de la *codificación abierta* propuesta por el MCC (Strauss y Corbin, 2002), se realizó un microanálisis o análisis detallado línea por línea del contenido de las transcripciones con el uso del ATLAS-ti©, el cual de acuerdo con Martínez Miguelez, (ob.cit), «facilita el proceso de nuestra mente en el descubrimiento de esa nueva red de relaciones que constituye la estructura teórica del área estudiada»

(p.292), permitiendo examinar los 12 documentos de manera cuidadosa e iniciar la interpretación de lo expresado por los actores, generando códigos como lo muestran la figuras 2 y 3.

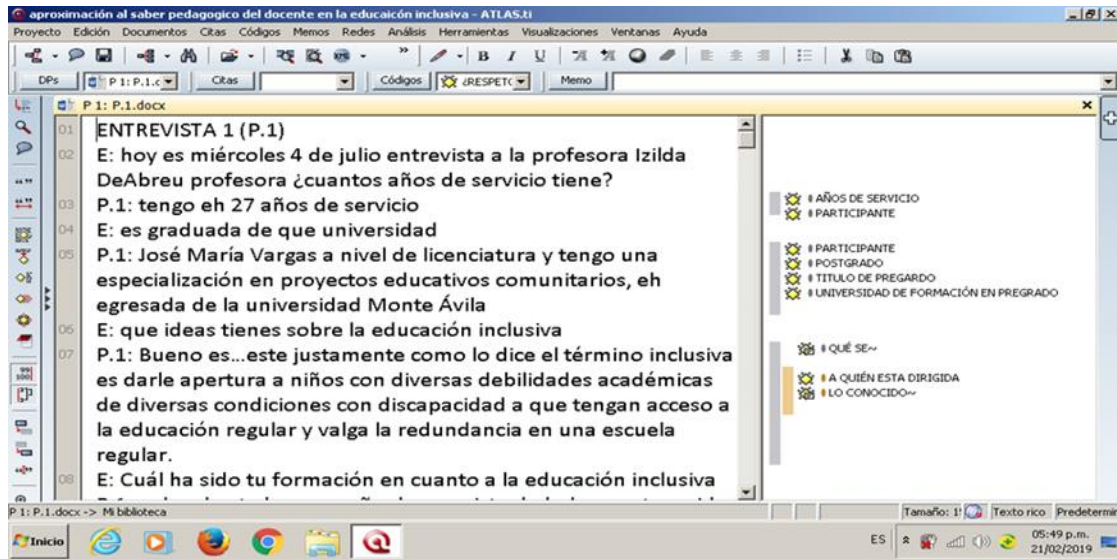


Figura 2: Microanálisis

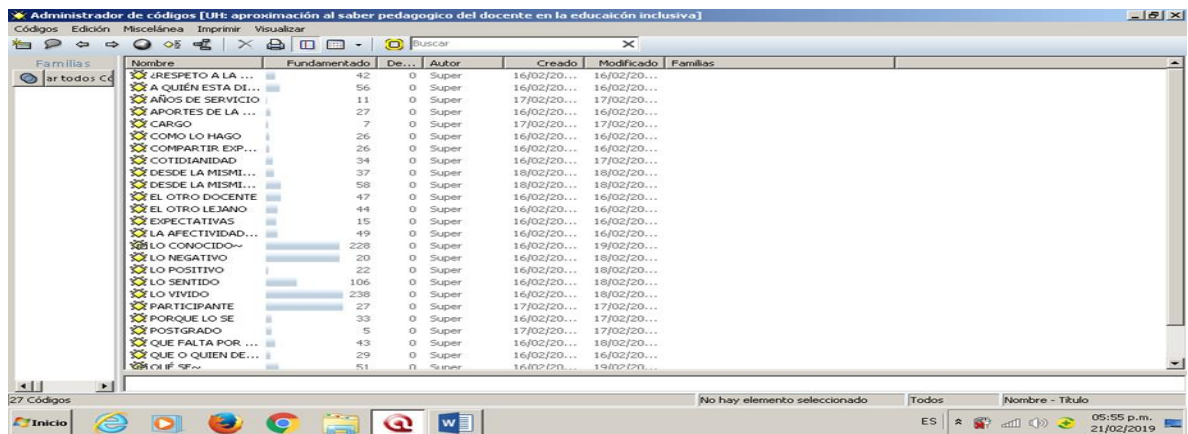


Figura 3: Asignación de códigos

La asignación de códigos nos orientó proponer las categorías iniciales y asociar citas pertinentes a las mismas, permitiendo dejar al descubierto algunas propiedades y dimensiones de los datos que posteriormente

no llevaría a la formulación de nuestra teoría. Un ejemplo de ellos lo encontramos en la figura 4.

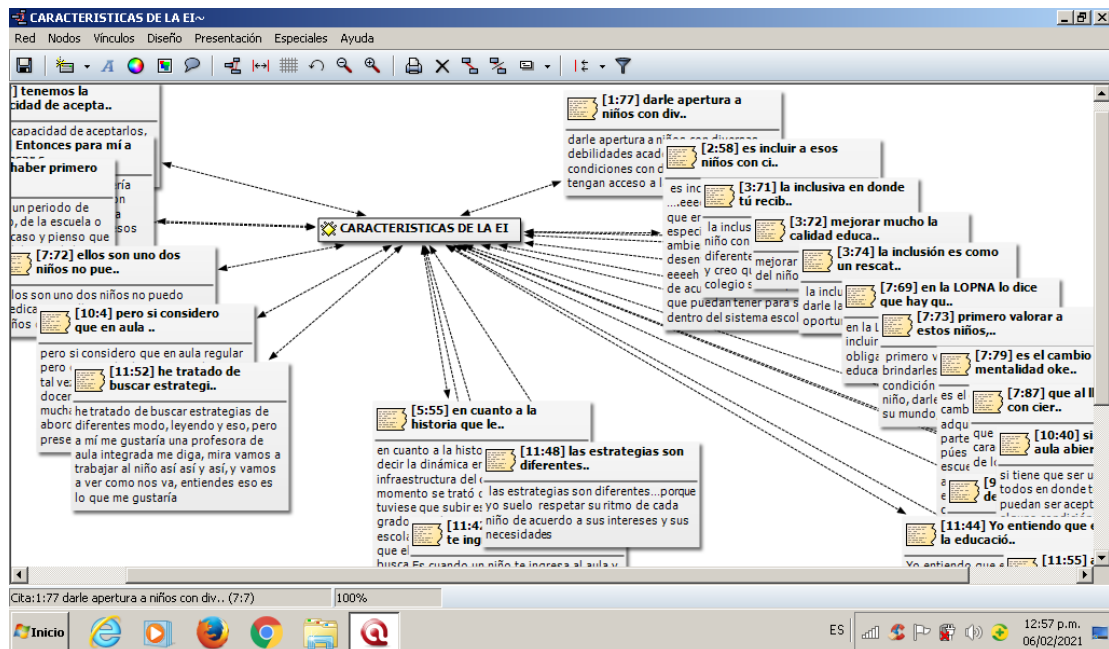


Figura 4: Categoría con citas asociadas.

Consideraciones para garantizar la calidad del estudio

En lo que corresponde a los criterios que fueron utilizados para garantizar el rigor y la calidad de la presente investigación y teniendo presente su importancia, se procedió a la selección y aplicación de criterios de *credibilidad* (Guba y Lincoln, 1994), que otorgan el valor de verdad a los datos recopilados, colocando un especial énfasis en la descripción del proceso de indagación, que comprendió la selección de los participantes, respetando su construcción de la realidad, así como las condiciones para intercambios verbales y su posterior interpretación, lo que fue relatado en líneas anteriores.

Teniendo siempre en cuenta conducir la investigación de manera que se incrementara la posibilidad de que los hallazgos fuesen creíbles y replicables, se asumieron de igual manera los criterios de triangulación de fuentes y del juicio crítico de iguales (Guba y Lincoln, ob. cit.). El primero de ellos permitió contrastar la información obtenida de varios participantes (docentes de aula de los niveles de educación inicial y primaria, así como de la modalidad de educación especial) acerca de la realidad en estudio entre ellos y con referencias teóricas que fueron destacando por su valor orientador en la investigación. El segundo criterio se llevó a cabo por medio del intercambio entre pares, con las investigadoras activas del Núcleo de Infancia y Educación (IPC) al cual pertenece la investigadora, donde en diferentes encuentros se generó el contraste del diseño y de los hallazgos de la investigación. Por último se expuso el desarrollo de la investigación de la forma más explícita posible para que se pudiera garantizar la transferibilidad y por tanto la auditabilidad del estudio.

CAPÍTULO IV
LO ENCONTRADO EN EL RECORRIDO QUE NOS APROXIMA A LA
CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EN EL MARCO DE LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA

Al continuar en nuestro recorrido nos corresponde iniciar con el análisis y la interpretación de la voz de los docentes participantes en esta investigación, producto de sus interacciones comunicativas acerca de la Educación Inclusiva, haciendo evidente su discurso, representaciones y su proceso de construcción del Saber Pedagógico en el marco de este paradigma educativo emergente.

Los caminos recorridos se mostraron escarpados y llenos de evidencias disímiles y complejas, que requirieron profundos procesos de interpretación y reflexión para estructurar explicaciones plausibles de lo encontrado, sin perder de vista lo expresado en los capítulos anteriores, ya que se constituyó en punto de referencia para dar un significado más allá de lo evidente del discurso de los profesionales. Por tanto en este capítulo se pretendió estructurar los hallazgos organizados en categorías y subcategorías, estas últimas con sus dimensiones, emergidas de los códigos en vivo arrojados en los intercambios conversacionales y que

posteriormente sirvieron de plataforma para dar respuesta a las interrogantes iniciales del estudio.

Al encontrarnos en este apartado se hace necesario dar un breve vistazo al recorrido transitado hasta los momentos para aproximarnos a la construcción del Saber Pedagógico que el docente venezolano hace en el marco de la Educación Inclusiva, destacando los aspectos que se constituyeron en fuente gnoseológica en la indagación de nuestro interés investigativo.

Hemos expuesto en nuestro recorrido teórico, la relación entre el discurso y la práctica en el contexto pedagógico, así como su relevancia para la construcción del Saber Pedagógico del docente que se encuentra inmerso en el espacio escolar ahora con características inclusivas, percibiéndolo desde la complejidad de lo efímero (Ugas, 2007) con la perspectiva de un Saber interactivo, socialmente pertinente, orientador, compartido, de ideas y acciones individuales y colectivas que permiten forjar una imagen de la realidad desde la interpretación de sus actores, materializado en las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (Foucault, 1970), e influenciado por elementos cognitivos, afectivos y procesuales que se ven reflejados en los aspectos formales como la formación inicial y los informales, guiados por las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, reconocen y permanecen en el quehacer del profesional de la enseñanza.

Vivir sumergido en un proceso de cambio paradigmático como el que se está presentando en la escuela venezolana desde hace aproximadamente una década, le plantea un «educar la mirada» al docente en ejercicio, al formador de maestros y al investigador educativo, dejando atrás las acciones identificadas con el modelo tradicional educativo y que no están brindando las alternativas educativas inclusivas que demandan un cambio de actitud que se constituya en una guía para la acción, desde donde se perciba al Otro, al Saber y a Sí mismo como motores en la construcción de un paradigma epistemológico que permita visibilizar las interacciones e interpretaciones de los actores involucrados.

Luego de este breve recordatorio de nuestro recorrido por la teoría que sustenta la investigación, avanzamos hacia el análisis que nos permitió abordar nuestros objetivos específicos a tener presentes, el primero de ellos: Caracterizar el Saber Pedagógico acerca de la Educación Inclusiva que tiene el docente venezolano. El segundo: Identificar los saberes que interactúan en el proceso de construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano. Y el tercero: Determinar la relevancia de la formación inicial en la construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano en el espacio de la Educación Inclusiva.

El docente venezolano, su mirada de la Educación Inclusiva desde la cotidianidad

El docente venezolano se encuentra sumergido desde hace una década en un proceso de cambio, donde el espacio escolar hasta ahora familiar se está transformando ante

su mirada, teniéndolo como protagonista y no como simple espectador, sus reacciones y discursos ante una escuela en movimiento y las construcciones que realiza en su quehacer diario son evidencia, que de manera activa (mostrando su interés, exteriorizando sus inquietudes, asumiendo retos) o pasiva (aceptando las circunstancias que se le presentan sin cuestionamiento), está siendo partícipe de un cambio ante el cual su ejercicio docente habla y refleja la construcción que este realiza acerca de su labor y protagonismo en la escuela con características inclusivas a la que pertenece.

Al consultarles a los 12 profesionales de la docencia acerca de aspectos relacionados con la Educación Inclusiva, estos se manifestaron en algunas ocasiones con dudas, inseguridades o inquietudes, que se perciben por parte de la investigadora en sus titubeos, frases que buscan la aceptación, tal como «no sé si estoy en lo correcto», o en «pausas para pensar», acerca de si se están utilizando los términos «correctos» que indican estar hablando sobre ese «nuevo» paradigma educativo; sin embargo ante la imperiosa necesidad de responder, expresan su saber acerca de lo que consideran es la Educación para todos.

Cuando nos enfrentarnos con las evocaciones transcritas de los docentes decidimos organizar el Saber expresado bajo un esquema que nos permitió identificar los aspectos relevantes acerca del conocimiento referente a la Educación Inclusiva, para luego adentrarnos en su proceso de construcción; esto debido a que si bien en las entrevistas algunos de los aspectos fueron requeridos

directamente, no necesariamente fueron respondidos de la misma manera, las respuestas más cercanas a lo esperado según lo expresado por los teóricos, se obtuvieron cuando el docente se refirió a sus experiencias y se sentía más «cómodo» con su discurso acerca de su quehacer diario, lo que requirió una estructura para el análisis que no necesariamente se ajustó al orden de las preguntas realizadas.

Nos acercamos al saber referente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva de qué es, cuál es su espacio, cómo es, a quién corresponde, cuál es mi rol y qué necesito para continuar enfrentándome a los cambios en mi espacio escolar, si se quiere un esquema básico pero necesario para evidenciar posteriormente su proceso de construcción.

Cuando indagamos acerca de qué es la Educación Inclusiva, las respuestas se reducen a dos verbos, incluir y aceptar, que a su vez se expresan acompañados de a quién corresponde y cuál es el espacio al que pertenece, como se presentan en las siguientes muestras de los intercambios conversacionales:

P.2: tiene como finalidad es incluir a esos niños con cierta...eeeh...con ciertas condiciones que eran antes atendidos en escuelas especiales para incluirlos en ambientes donde ellos se puedan desenvolver de una manera más... eeh de acuerdo a sus capacidades de acuerdo al nivel de conocimiento que puedan tener para ser incluidos dentro del sistema escolar...

P.4: incluir a niños con ciertas debilidades o discapacidades en las aulas de clase...

P.8: Eh bueno incluir a niños con necesidades especiales en las escuelas regulares...

P.10: la educación inclusiva, me suena algo así como que todos debemos estar incluidos en igualdad de condiciones..

Llama la atención que los profesionales que utilizan el verbo incluir, derivado del propio concepto requerido, hacen hincapié en a quién y dónde se debe realizar el proceso, parecería una aclaratorita redundante, pero necesaria para el propio profesional que está en el proceso de construcción y reconstrucción destinado a volver significativa su representación social (Casado y Calonge, 2000), un paso inicial para asumir una escuela para todos, la cual se encuentra inmersa en un sistema de juicios y evaluaciones que determinaran su consolidación en el espacio escolar.

Por otra parte los profesionales que utilizan el verbo aceptar, parecieran tener una mayor claridad acerca de a quién y dónde, quizás su representación social acerca de la Educación Inclusiva esta un paso más adelante que las esbozadas anteriormente, a pesar que el término no coincide con los utilizados por los teóricos que defienden y utilizan el reconocer como un verbo de mayor apertura ante el proceso inclusivo. Lo dicho se constituye en una particularidad de nuestro estudio, consideramos que el apropiarse del vocabulario establecido en el marco del paradigma emergente es importante; sin embargo, no desmerecemos los acercamientos de nuestros docentes a la terminología. A continuación presentamos algunas de las expresiones del grupo de docentes que hemos mencionado:

P.1: aceptar tener aquella aceptación hacia sus pares independientemente de que no posean

algunas entre comillas cualidades que ellos si poseen...

P.3 aceptar a todo aquel que venga a solicitar obviamente la educación que está estipulada en el artículo 74.

P.5 la capacidad de aceptarlos, poderlos adaptarlos a un ambiente diferente al de ellos.

En lo expuesto nos percatamos que los profesionales tienen una noción acerca de la Educación Inclusiva, que se ve reflejada en su discurso y que nos permitió avanzar en la caracterización de la misma, mostrando la perspectiva de nuestro docente, la cual no necesariamente coincide con lo apuntado por los investigadores, pero sin embargo nos muestran que hay un camino recorrido, que le permite al profesional enfrentar su cotidianidad y el establecer experiencias que refuerzan la representación de lo pedagógico en el espacio escolar inclusivo.

Al continuar indagando las respuestas a nuestras preguntas cómo es y cuál es el espacio de la educación inclusiva, encontramos una mayor claridad y certeza, en cuanto al espacio en el cual se implementa, queda claro que es la escuela, el aula, aunque aún se requiere hacer énfasis en que la misma se denomine escuela regular, como se puede apreciar en los distintos fragmentos hasta ahora extraídos y presentados de los intercambios conversacionales, es de resaltar que aún se legitima el espacio hasta ahora ocupado por las escuelas especiales que continúan formando a la población con discapacidad y que forma parte de nuestro sistema educativo.

Por otra parte se reconoce que el espacio escolar inclusivo debe ser considerado como un ambiente abierto,

de oportunidades, de respeto, de calidad, donde no deberían haber límites ni diferencias, todo esto refrendado desde el derecho otorgado por la legalidad, respondiendo al cómo es esa escuela inclusiva, donde el docente comienza a dar indicios de sentirse parte de un Nosotros, sin embargo y como lo expresa Skliar (2017), «a pesar de los esfuerzos denodados por acrecentar la cantidad de población incluida en el sistema educativo, aún resta por saber qué haremos juntos y, sobre todo, cómo lo haremos bajo condiciones de igualdad»(p.45). Los siguientes fragmentos de las entrevistas reflejan lo ya expresado:

- P.3: mejorar mucho la calidad educativa del niño y la mía propia
- P.3: inclusión es como un rescate, darle la oportunidad es una oportunidad
- P.7: primero valorar a estos niños, brindarles un respeto hacia su condición humana, su condición de niño, darle la oportunidad de expandir su mundo, no quedarse en eso de niños especiales
- P.10: si tiene que ser un aula abierta donde todos en donde todos los estudiantes puedan ser aceptados tengan o no alguna condición en particular, algún compromiso, alguna condición para el aprendizaje... este...que pueda ser aceptado en el aula regular
- P.11: en la educación inclusiva no debe haber límites ni diferencias tampoco, eso es un espacio abierto uno tiene que integrarlos en todos sus aspectos
- P.9: que todos tienen el derecho que ningún niño no puede ni debe quedarse sin educación...

P.4: ...en la LOPNA lo dice que hay que incluir a los niños, que es una obligación, además es su derecho a la educación

Nuestro maestro expresa lo que hace en su día a día haciendo evidente su dinámica de trabajo con características inclusivas, mas no las asume como tales, sino como acciones propias que le corresponden en la atención a su población estudiantil, por tanto refleja las experiencias como casos puntuales que surgieron en momentos particulares y que fueron exitosos, asumiendo que la práctica inclusiva aun no forma parte de su rol docente, sino en momentos específicos que les ha «tocado vivir», para ellos sigue faltando algo más que le dé carácter y propiedad a ese rol dentro de la escuela donde ejercen su labor, como lo evidencian las siguientes expresiones:

P.5: en cuanto a la historia que le acabo de decir la dinámica en cuanto a la infraestructura del colegio en ese momento se trató de que el niño no tuviese que subir escaleras sino que el grado que iba a cursar en ese año escolar fuera en planta baja, eeeeh... que el transportista que venía atraer o buscar al niño viniera a la hora exacta para que el no tuviese que angustiarse o ponerse nervioso a la hora de irse... todos los miembros del colegio nos involucramos desde las señoras del PAE hasta el personal directivos, tratamos también de incluirlos en actividades culturales para que ellos no se sientan excluidos en ese aspecto... yyy les gusta que los tomen en cuenta, sobre todo cuando hago cierres de proyecto incluía mucho al niño en los cierres de proyecto, que fuera el primero en que expusiera su material, que fuera mi auxiliar y vigílame aquí...de hecho se llama Eleazar el niño... y vigílame aquí, por favor repárteme este material, o sea siempre lo tenía

al pendiente que por el hecho de que tenía esa condición lo iba ser a un lado...no ...entonces para ellos eso les gustaba mucho.

P.11: Es cuando un niño te ingresa al aula y tú le das la oportunidad de compartir ese espacio con sus compañeros, yo incluso tengo niños aquí...me vino uno que no es escolarizado y de verdad se le ha dado la oportunidad aquí en el salón y él se ha sentido tan chévere que incluso su rendimiento escolar a pesar de sus debilidades ha sido bueno.

Al abordar los cuestionamientos acerca de cuál es mi rol como docente y qué necesito para el trabajo en un marco inclusivo, los profesionales exponen las acciones que han llevado a cabo con éxito, se percibe que individualmente asumen un correcto proceder y plantean la necesidad de un cambio a lo interno del Otro profesional y de todos aquellos que rodean a los estudiantes incluidos en sus escuelas. Los fragmentos a continuación ilustran lo expuesto:

P.11: las estrategias son diferentes...porque yo suelo respetar su ritmo de cada niño de acuerdo a sus intereses y sus necesidades.

P.12: cada caso es diferente y cada uno necesita una atención diferente, pero lo que sí se puede decir es que moralmente con ellos hay que tener un poquito más de fortaleza que con los otros niños, porque a ellos hay que buscarles la caída, hay que buscarle la manera de como tú lo vas a sobrellevar, como quien dice meterte en el mundo de ellos para tu poder trabajarlos bien a ellos, hay que ganarles como el terreno a ellos pues, ver porque cada quien es diferente y necesita tratos diferentes, lo que siempre digo es mucha paciencia, cariño, amor con ellos y bueno y carácter, sobre todo carácter con ellos.

P.7: es el cambio de mentalidad okey, y cambio de mentalidad y a la adquisición de conocimientos por parte de los docentes y la integración pues la unión de familia, docentes, escuela... y hacer, planificar actividades diferentes para que sean ellos incluidos.

No podemos obviar que en el discurso del docente se evidencia la preocupación por aquello que a su juicio «falta», expresado a modo de inquietudes y preocupaciones orientadas hacia sus propias necesidades y las del Otro, como lo manifiestan en los siguientes extractos:

P.5: Entonces para mí a mí pensar sería bueno que el docente contara con ciertas estrategias para tener esa capacidad y poder trabajar con esos diferentes niños, ya que está enmarcado en la ley de que debemos de aceptar esos alumnos con condiciones diferentes

P.7: debe haber primero un periodo de preparación del niño, de la escuela o del docente en este caso y pienso que eso sería lo principal dentro de la educación inclusiva.

P.10: pero si considero que en aula regular pero con ayuda de un especialista que tal vez nos oriente porque nosotros los docentes de educación integral muchas veces no sabemos como abordar ciertas situaciones que se nos presentan en el salón.

P.11: he tratado de buscar estrategias de diferentes modo, leyendo y eso, pero a mí me gustaría una profesora de aula integrada me diga, mira vamos a trabajar al niño así así y así, y vamos a ver como nos va, entiendes eso es lo que me gustaría.

Después de lo expuesto podemos asumir que la cotidianidad habla cuando se requiere de nuevas redes de conocimientos que buscan romper con etiquetas y ante la emisión de términos que ameritan de una construcción teórica, esta se constituye en un apoyo, resaltando lo

referido por Ainscow, M., (2011), el reto de la enseñanza inclusiva sacude los fundamentos epistemológicos de la escolarización hasta ahora en uso. Es de resaltar que frases como: *en mi experiencia, lo que yo he visto, a mí me ha pasado;* utilizadas antes de responder a un cuestionamiento como *¿Qué idea tienes de la Educación Inclusiva?*, se reiteran en el discurso de los profesionales, ofreciéndonos un indicio acerca del rol que juega la práctica y los conocimientos hasta ahora adquiridos y que constituyen un punto de partida para su ejercicio diario y en la construcción de sus saberes.

Una vez resaltadas las características que nuestros docentes otorgan a la Educación Inclusiva, expresión de su Saber Pedagógico, procederemos a evidenciar su proceso de construcción.

La construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano acerca de la Educación Inclusiva

Para evidenciar el proceso de construcción acerca del Saber Pedagógico de la Educación Inclusiva de nuestros profesionales, procedimos a realizar el microanálisis de los datos. Como resultado emergieron dos categorías axiales, a las cuales denominamos **Cotidianidad** y **Formalidad**, reflejo y producto de las representaciones vividas, sentidas y conocidas acerca de la Educación Inclusiva del profesional de la docencia venezolano consultado en esta investigación, estas tres (3) representaciones se asumen como ejes transversales presentes y perceptibles en ambas categorías, lo que nos llevó a denominarlas y definir las.

Lo vivido surge como las experiencias directas relatadas por los entrevistados en primera persona referentes a la Educación Inclusiva, **lo sentido** que se refleja cuando emerge la afectividad en relación a Si Mismo y al Otro involucrado en la Educación Inclusiva y **lo conocido**, resulta evidente en el discurso cuando evocan aspectos teóricos relacionados con la Educación Inclusiva.

En cuanto a las categorías axiales, la primera de ellas como ya lo mencionamos denominada **Cotidianidad**, la definiremos como aquella impregnada de las interacciones diarias del docente en el espacio escolar y personal, permitiendo visibilizar en el discurso las redes de conocimientos. Se divide en tres (3) subcategorías: experiencia personal, experiencia laboral, experiencia y afectividad. A la segunda categoría denominada **Formalidad**, la definiremos como aquella que se constituye en el reflejo de su formación profesional, así como la diversidad de las fuentes de informaciones disponibles y utilizadas por el maestro para la obtención de conocimientos referentes a la Educación Inclusiva, se divide en dos (2) subcategorías: formación inicial y formación permanente.

Una vez establecidas las categorías emergentes y sus subcategorías procederemos a describir, analizar e interpretar cada una de ellas para aproximarnos a la construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano que se encuentra inmerso en el marco de una escuela con características inclusivas.

Aproximación al Saber Pedagógico de la educación Inclusiva desde la Cotidianidad del docente.

Una particularidad de los profesionales consultados, es el énfasis que colocan en sus experiencias, las actividades que realizan en su día a día se presentan a manera de un andamiaje, un punto de referencia que va moldeando la toma de decisiones y acciones, en otras palabras la **Cotidianidad** habla, constituyéndose en una categoría. El análisis nos llevó a establecer subcategorías asociadas debido a su complejidad, destacando aspectos como los personales, laborales y afectivos que se presentan en su rutina escolar, los cuales a su vez se encuentran permeados por **lo vivido, lo conocido** y **lo sentido** respectivamente, elementos esenciales en la construcción del Saber Pedagógico. Cada uno de estos aspectos se desglosará, mostrando sus dimensiones.

Desde la experiencia personal

Un referente usado con frecuencia por nuestros participantes es lo personal, esas actividades que se viven en primera persona y que dejan una huella que permite un accionar en el futuro, para repetir las acciones exitosas realizadas o evitar aquellas cuyos resultados no fueron los esperados. Para evidenciar lo expuesto esta subcategoría se dividió en cuatro dimensiones que denominamos: a) Desde la Mismidad, b) No estoy preparada, c) Podemos superarlo, d) Énfasis en la experiencia. Estas subcategorías surgieron desde el propio discurso de los profesionales de la docencia. A continuación se presentara su análisis:

Desde la Mismidad

Al revisar los intercambios orales con los participantes surgen expresiones donde los profesionales expresan su opinión desde su Mismidad, aclarando que es su mirada, su perspectiva, asumiendo su toma de decisiones y consecuencias. Llama la atención el uso del yo, como indican algunos autores, utilizado como una suerte de tesoro de autenticidad, al que hay que prestarle atención, considerársele legítimo y cierto (Taylor, 1993; Catelli, 2007). Ejemplos de ello se pueden apreciar en los siguientes fragmentos:

P.2: porque en 18 años que ya no he visto...

P.6: yo dije que si algún día se me daba la oportunidad de poder estar en estos espacios en donde hoy me encuentro yo iba a ser una de las defensoras del proceso de inclusión porque yo fui rechazada muchas veces por mi título.

P.9: porque para mí fue bueno y yo supongo que todos los niños que han pasado por mi han tenido una educación en lo que cabe buena, en lo que yo trato de enseñarle

P.9: Yo creo que es una educación que permite que todos los niños, desde el más humilde hasta el que...o sea tiene derecho a su educación y nadie se lo puede prohibir, como ya te dije, vengan sin uniforme, que no trae cuaderno, o sea la maestra tiene que ver como hace para que ese niño tenga donde escribir, con que escribir, porque esa es la realidad que yo he vivido

P.11: Mira yo pienso que eso está en cada persona, de donde uno viene...

El uso del yo proporciona el énfasis en el discurso, y es repetitivo en todas las entrevistas, por eso es importante que se constituya en una dimensión siempre presente y que proporciona un aura de credibilidad para

lo que quieren expresar, se observa que en algunos casos nuestros maestros parecieran querer llevar al plano personal aquello que no pueden o no quieren explicar.

No estoy preparada

Ante la presencia en el aula de estudiantes con discapacidad, necesidades educativas especiales o no escolarizados, como son algunos casos referidos, los maestros expresan no estar preparados en cuanto a referentes teóricos o no tener el apoyo de un profesional a fin que pueda facilitar orientaciones, su referente es su experiencia personal, por lo que expresan la necesidad de recibir un apoyo en la atención diaria de los estudiantes, como lo expresa Ávila (2016), en su investigación «el docente asume el trabajo con los estudiantes con discapacidad como un reto»(p.190), en los extractos siguientes se expresa lo referido:

P.3: bueno salvo que uno no está preparado, uno trabaja con el día a día las diferentes características de los niños.

P.8: busca como un respiro o que alguien te ayude o que te indique que tienes que hacer

P.12: con ellos me he fortalecido es en la parte que hay que tenerle mucha paciencia a ellos, y que mejoraría, tratar de empaparme más de esos caso, tratar de estudiar más y profundizar más

Podemos superarlo

Cuando los maestros plantean la necesidad de apoyo para el trabajo con estudiantes cada vez más heterogéneos como se indicó en la dimensión descrita con anterioridad, también reconocen que hay características personales que van más allá de su formación que son necesarias para enfrentarse a un ambiente escolar cada vez más inclusivo,

se habla de mantener la «mente abierta» y de estar dispuestos a nuevos aprendizaje, mostrando una actitud favorable ante los cambios que se presentan en el ambiente escolar, coincidiendo con los hallazgos de la investigadora antes mencionada, el docente cataloga su experiencia como positiva, lo que se puede apreciar en los siguientes fragmentos proporcionados por las entrevistas:

P.6: nosotros los docentes tenemos que tener la capacidad de manejarnos a todo nivel somos integrales, los docentes integrales debemos sabernos manejar en todas la áreas, buscar estrategias y estamos en eso... estamos en ese proceso de aprendizaje... yo me siento con la capacidad siempre de aprender todos los días algo diferente.

P.7: pienso que eso es lo que más se necesitaría, sobre todo mente abierta, porque veo que en los demás docentes y hasta a veces en mí, porque también yo he pasado por eso, nos cerramos a enfrentarnos a ellos, como se sale de lo cotidiano, nosotras estamos es preparadas es para darle a un grupo grande y lanzar el conocimiento o lanzar la dinámica y recibir como un feedback del grupo, entonces es difícil

Énfasis en la experiencia

Llama la atención en los intercambios conversacionales con los docentes que el primer referente, el que expresan como más cercano es la experiencia personal, esa vivencia del día a día que les proporciona estrategias para afrontar los acontecimientos que se presentan en el aula con el grupo de estudiantes que refieren como diferente, esto le da relevancia a su cotidianidad sobre los estudios o la formación, en algunos casos se expresa que el complemento del estudio

debe ser la experiencia y que lo vivido se constituye en el apoyo principal para su ejercicio profesional, lo que se puede apreciar en las siguientes citas tomadas de las entrevistas:

P.7: Si yo creo más que toda la experiencia, pero uno estudia, estudia, estudia pero quien te va a dar la capacidad para enfrentarte a todas las situaciones es la experiencia, claro ligado con los conocimientos que uno trae.

P.9: Yo creo que yo puedo colaborar aceptando los niños tal cual son, tal cual con la experiencia, no es que los voy a clasificar cuando vengan.

P.11: es la única manera que yo digo de salir adelante y uno se las sabe todas, sino que a medida que uno va viendo en este largo camino uno ve y hay gente que bueno no entiende esto, pero es necesario.

P.12: porque uno como quien dice lo ha ido aprendiendo en el día a día pero no porque a uno lo enseñaron a llevar ese caso así.

Podemos afirmar que el conocimiento teórico previo y la experiencia surgen como una dupla necesaria y complementaria para que los profesionales tengan una mirada distinta acerca del ejercicio de su profesión en el marco de este paradigma pedagógico emergente, y esto solo será posible como lo asevera Finocchio (2012), «trayendo aquello que es invocado aunque está ausente, aquello que se supone conocido sin mencionar, y que es justamente lo que se hace en la escuela, esto es, la práctica escolar» (p.176).

Desde la experiencia laboral

La siguiente dimensión está constituida de la experiencia marcada por la búsqueda de información, orientación y apoyo para el trabajo en el aula

relacionado con los estudiantes con discapacidad o considerados con debilidades académicas como lo plantean los propios docentes. Entre sus dimensiones nos encontraremos con: a) buscar ayuda y aplicarlo, b) paso a paso aprendiendo y trabajando, y c) experiencias que dan resultado.

Se aprecia la preocupación del docente por minimizar el nivel de incertidumbre ante qué o cuáles estrategias implementar, para tener un punto de referencia exitoso, de sus evocaciones se podría deducir que el trabajo se lleva a cabo por ensayo y error, ya que hacen poca referencia a herramientas brindadas en su formación, por tanto el éxito en la aplicación de una estrategia permite incorporarla al repertorio y considerarla como aplicable en una próxima oportunidad.

Podríamos decir que **lo vivido** sigue prevaleciendo, en este caso **lo vivido** por Mí y por el Otro, mostrándose también que **lo conocido** por el Otro comienza a tener validez si tiene como punto de referencia sus experiencias.

Buscar ayuda y aplicarlo

Los profesionales hacen evidente la búsqueda de estrategias que puedan dar resultados positivos, ¿dónde buscar?, sus referencias principales se orientan a otra persona, un familiar, un docente especialista, tutores de estudiantes con discapacidad. Llama la atención que su primera referencia no es indagar en la formalidad de la teoría, prevalece el intercambio verbal, la narración de otras experiencias, así como la puesta en práctica de estas estrategias sugeridas que se toman como referencia

y comprobar en primera persona su resultado. Lo expuesto se aprecia en los siguientes segmentos extraídos de las entrevistas:

P.2: yo le comente a mi hermana y entonces ella me dijo entonces trabájalo de esta manera entonces al trabajarlo de esa manera yo lograba captar la atención de él y del resto del grupo también, entonces si me vi obligada a modificar ciertas cosas, bueno a agregar otro tipo de actividades.

P.3: Buscaba trabajar con la misma herramienta o la misma estrategia que se le aplico al resto del grupo, pero tuve la suerte de que uno de ellos tuviera una tutora y se me hizo mucho más fácil

P.7: bueno pedir ayuda... apoyarme en otros niños para que sean como tutores, manejarlos como tutores de estos niños, otra cosa que he hecho es hablar bastante con los padres y he tenido mucho apoyo de parte del aula integrada, ellos a veces me dan herramientas, otras las aplico yo.

P.11: no dejarlos como dicen por allí, no porque tú no sabes no, incluso mira tú ves mis asientos así como están es porque en esos asientos está el niño que va a aula integrada con dos niños que si saben, para el que se sienta de manera que lo que no le quieran expresar a uno pues se apoyan en el compañero ahí, esa es mi manera de trabajar.

Podemos indicar que **lo vivido** se fortalece como herramienta para la obtención de información, dejando a un lado **lo conocido** como fuente de formación primaria o referente que pueda proporcionar una estrategia exitosa sino esta refrendado por la experiencia.

Paso a paso aprendiendo y trabajando

Cada vez se reitera más en el discurso del docente la preponderancia otorgada a la **Cotidianidad y a lo vivido**, al trabajo que se hace diariamente con los recursos y la información disponible, destacando la

apertura ante la ejecución de estrategias distintas en vista de las circunstancias diferentes presentadas en el aula, es importante resaltar que se asume que es el «niño» quien con su respuesta ante las acciones del docente le otorga validez a las estrategias implementadas, es en ese intercambio que se da «sobre la marcha» como lo refieren algunos profesionales que se va «aprendiendo a medida que se va trabajando». A continuación algunas citas que ilustran lo planteado:

P.3: Oye yo no sé creo que eso uno viene aprendiendo a medida que va, que va trabajando con diferentes tipos de niños, los materiales que tengas, es que hay ciertas cosas que están limitadas

P.4: Bueno siempre hay buena disposición para trabajar con niños presentan ciertas debilidades, hay veces que uno dice oye lo pude hacer mejor o plantear nuevas estrategias cuando uno siente que el niño no avanza lo que necesita, o sea uno siempre tiene esa reflexión sobre qué puedo hacer mejor.

P.5: pero como he escuchado comentarios de mis otros colegas al principio se les hacía difícil después le van agarrando como el gustico y mira me gusto trabajar con este niño de verdad que fue una experiencia diferente y en ese momento es que usted se pone a pensar y bueno ojala que en algún momento me tocara ver que tan diferente será.

P.5: es que como he tenido muy poca experiencia y las dos experiencia que he tenido en mis años de servicio lo supe manejar de esa manera y me fue bien, no sé si fue correcto, no es que recibí ayuda en ese momento de personas especialistas sino iba como descartando, ensayo y error, si hacia esto se sentía bien a bueno pedo seguir haciéndolo, si hacia algo incorrecto si el niño se irritaba se ponía de mal humor a ya yo sé que esto no le gusta.

P.6: usted hace rato me pregunto que si a nosotros nos prepararon para ese momento, no nosotros fuimos aprendiendo sobre la marcha

P.9: ...yo cuando estoy con los niños yo me adapto entonces los voy conociendo y entonces ya tu sabes cómo es el, cómo es ella y ya tu sabes por donde tienes que comenzar su enseñanza aprendizaje

P.10: yo parto de lo que el niño sabe y entonces nos vamos paso a paso, a esos niños que de repente les cuesta llevar lo que son instrucciones, actividades que se deben realizar, pero tengo que...es un trabajo

Experiencias que dan resultado

En los siguientes fragmentos se puede apreciar como después de una experiencia exitosa, lo expresado por Almeida, Angelino, Priolo y Sánchez (2017), «Es el Otro que se distingue, se aleja del Nosotros, convirtiéndose en distinto. Este nosotros, que refiere a los no discapacitados, se convierte en «la medida» para establecer cuan diferente es el otro.»(p.64), tiende en nuestra particularidad a ser inversa, el maestro reconoce que los cambios generados en su aula por la presencia de ese Otro van en beneficio también del Nosotros, y ese Nosotros pasa a incluir a ese Otro que se convirtió en la medida para generar acciones distintas con resultados beneficiosos para Todos. La narración y satisfacción expresada por el docente habla de los pasos en dirección a la inclusión y contribuyen a fortalecer el Saber Pedagógico sobre la Educación Inclusiva.

P.2: este año yo he trabajado con dos casos que estuvo hace poco que es un cambio de la tarde y otro que tuve a principio de año y con la orientación nada mas de Emmanuel y de Gabriela (docentes especialistas) yo sentí que el niño

avanzó y que la situación mejoró de una manera impresionante y que hay de verdad una inclusión en ese caso

P.4: he visto que de verdad he podido ayudar a unos niños que me han dicho que no este niño nada que ver esta malísimo y siento que los he podido ayudar, ellos han avanzado o sea que eso me satisface bastante.

P.5: el primer mes si fue algo de para mí como para el resto del grupo de adaptarse a tener esa observación del niño constante de estar pendientes de que si necesitaba algo vamos a ofrecerle esa ayuda...incluí mucho al resto del grupo, les hice saber que ese era un niño completamente normal, simplemente diferente en cuanto al aspecto físico pero él hablaba normalmente, escuchaba normalmente, entendía el aprendizaje, dialogaba en el momento con el resto del grupo socializaba y de verdad que tuve una experiencia bien bonita

P.5: en cuanto a la historia que le acabo de decir la dinámica en cuanto a la infraestructura del colegio en ese momento se trató de que el niño no tuviese que subir escaleras sino que el grado que iba a cursar en ese año escolar fuera en planta baja, eeeh... que el transportista que venía atraer o buscar al niño viniera a la hora exacta para que el no tuviese que angustiarse o ponerse nervioso a la hora de irse...todos los miembros del colegio nos involucramos desde las señoras del PAE hasta el personal directivos, tratamos también de incluirlos en actividades culturales para que ellos no se sientan excluidos en ese aspecto... yyy les gusta que los tomen en cuenta, sobre todo cuando hago cierres de proyecto incluía mucho al niño en los cierres de proyecto, que fuera el primero en que expusiera su material, que fuera mi auxiliar y vigílame aquí

P.8: esos niños que tiene condiciones tienes que sentarlos de primeros, tienes que darle una atención individualizada casi siempre, tienes que explicarle a ellos dependiendo de su necesidad varias veces que es lo que tiene que hacer, que es

lo que tú quieres que el niño haga o que te realice varias veces explicárselo viéndole a los ojos, que él te diga a ti que es lo que vas a hacer y qué es lo que tú ,o estas mandando a hacer para ver si lo comprendió

P.9: ...o sea mentalizarse y saber que cada niño tiene su proceso de aprendizaje... entonces uno tiene que ir donde tiene más debilidades en la lectura en la suma en las restas...o sea y sentarse individualmente porque eso no se puede hacer en grupo...entonces hay que ir uno por uno, a veces no es fácil... porque los grupos de 30, 35 niños y ay veces que no es fácil.

P.11: yo incluso tengo niños aquí...me vino uno que no es escolarizado y de verdad se le ha dado la oportunidad aquí en el salón y él se ha sentido tan chévere que incluso su rendimiento escolar a pesar de sus debilidades ha sido bueno.

Experiencia y Afectividad

Cuando revisamos las entrevistas nos percatamos que uno de los aspectos más resaltantes y evidentes que permea el discurso de los profesionales es **lo sentido**, ese rasgo de afectividad vista desde su Mismidad y expresado en calificativos propios de un lenguaje sentimental utilizado como apoyo para la descripción de lo que ocurre en lo escolar, esto nos lleva a lo planteado por Abramowski (2010), como la afectivización de las relaciones pedagógicas.

Lo escrito con anterioridad nos hace dirigir la mirada hacia la afectividad como una herramienta efectiva y necesaria en los espacios escolares, es importante hacer notar que todos los participantes del estudio expresaron en algún momento del intercambio conversacional el uso de un lenguaje impregnado de emociones y sentimientos, reconociendo que debería ser

una práctica habitual, aunque no sea considerada como una «herramienta pedagógica» como bien lo expresa uno de los docentes. Es de notar que para los profesionales este parece ser un lenguaje más cercano, familiar y que tiene el mismo peso que un lenguaje académico. La autora antes citada habla de vivir un tiempo de inflación de afectos y sentimientos en lo social, al que no escapan los maestros, incitándolos a sentir, a desinhibirse, a mostrar sus emociones y hablar de ellas en el espacio escolar.

En esta subcategoría nos encontramos con las siguientes dimensiones: a) lo bonito de la experiencia, b) Yo y el Otro docente y c) sentir el desgaste, las cuales apoyan lo descrito anteriormente.

Lo bonito de la experiencia

Esta dimensión resalta el uso del lenguaje afectivo en el discurso del docente, el cual se presenta reiterativamente en la mayoría de los intercambios conversacionales realizados para esta investigación, haciendo visible **lo sentido**. Estamos ante un tema que ha sido poco legitimado y sistematizado dentro de las ciencias sociales (Abramowski y Canevaro, 2017). Las formas de expresar y manejar el sentir, reflejan una ambivalencia, cuándo es mucho y cuándo es poco o cómo medir la intensidad apropiada, son indicativos de realidades que se viven en el campo educativo y de cómo el sentir o su expresión no puede desecharse o desvincularse en investigaciones como la que llevamos a cabo. Las siguientes citas son un ejemplo de ello:

P.1: la motivación todo lo que es el bagaje de refuerzo positivo por mínimo que sea el esfuerzo

que el niño haya hecho pues verlo como lo máximo, lo grande lo bonito.

P.2: son experiencias muy bonitas que te enseñan a ti y te enriquecen y enseñan al resto de los alumnos a ser tolerantes a entender que la diferencia existe.

P.9: yo agarraba y le tomaba las manitos y le iba guiando y o sea mi metodología era de paciencia y mucha calma

P.9: a lo mejor en un momento dado el alumno lo que necesita es cariño y tú se lo das...y después tú ves cuando se van que te quieren o cuando vienen que ya pasaron años y te reciben en la puerta con un abrazo...eso para mí vale más que muchas otras cosas.

P.10: yo llegué aquí hace 9 años tenía un niño un catire bello, hermoso pero él ni siquiera hablaba, pero matemáticamente era lo máximo, era excelente y entonces yo termine como enamorada de ese genio matemático que yo tenía en mi salón

P.12: porque cada quien es diferente y necesita tratos diferentes, lo que siempre digo es mucha paciencia, cariño, amor con ellos y bueno y carácter, sobre todo carácter con ellos.

Yo y el Otro docente

El uso del lenguaje afectivo continúa siendo reiterativo cuando se habla de cómo expresar **lo sentido** desde el Yo y al ser crítico con el Otro, en este caso el docente, mi homólogo que piensa y actúa distinto y hace evidentes sentimientos ambivalentes ante la presencia de estudiantes considerados como extraños en un aula de clase para cuya atención pareciera no estar preparado. Este discurso desde el Yo coloca el énfasis en palabras que implican emocionalidad y con el uso de diminutivos, como se muestra en los siguientes extractos de las entrevistas:

P.3: pero mis ganas de enseñanza aprendizaje mis ganas de entregarlo todo están ahí, ahora vamos a ver como están los niños y los papas, porque eso es de parte y parte, no se cual tendrá más peso representante o maestra pero para mí es la maestra.

P.4: Tener un poquito de sensibilización, entender un poquito más... en ciertos momentos ponerte del otro lado...tocarse un poquito el corazón cuando hay ciertos casos en los que rechazan por una condición porque no quiero porque yo no estudie eso simplemente y me niego y rechazo atender a niños que presentan ciertas debilidades...o sea que tengan un poquito más de sensibilización.

P.11: no tanto en que eres docente sino como persona y uno como te digo tiene que ser solidario con la otra personita y ellos que son chiquitos, este apoyarlos más en ese sentido y apoyarlos.

Los participantes dejan a un lado el Nosotros los docentes para destacar que es en el Otro docente en el que se identifican los puntos débiles, sometiéndolos a cuestionamientos por «no hacer lo que tiene que hacer, es decir, enseñar, y leen esa pasividad como rechazo hacia sus propios alumnos» (Abramowski, 2010, p.131), lo que podría percibirse como un alejarse de las prácticas inclusivas.

Sentir el desgaste

En esta dimensión queremos destacar que se percibe en los intercambios conversacionales, un maestro que expresa su sentir de una forma directa, admitiendo sus propias limitaciones y el desgaste que ello le produce, físico y emocional, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

P.3: uno no está o la institución no está preparada para eso, para recibir a niños no escolarizados... eeh uno trabaja con todo el amor del mundo pero con las uñas

P.8: Qué te desgasta, eso es un trabajo que te desgasta porque es todo el tiempo, siéntate, quédate tranquilo, copia, no le quites las cosas a los demás, esto, aquello, vamos...y cuando vienes a ver te da una cosa en el estómago que tu sientes que estas desgastado de tanto llamarle la atención, entonces... es desgaste físico, es desgaste emocional...

Las citas anteriores nos traen a la mesa que podríamos estar ante lo que Sennett (2003) llama «la fatiga de la compasión», que «representa el agotamiento de nuestras simpatías ante realidades persistentemente dolorosas» (p.131), ante la situación persistente de ese Otro en el aula para el cual no estoy preparado, los afectos correctos e incorrectos entran en disputa, es en este caso cuando el sistema de apoyo del profesional de la docencia debería entrar en funcionamiento para ayudar a colocar en la balanza las experiencias y los sentimientos ante las situaciones frustrantes, que de persistir se transforman en barrera para el cambio hacia un espacio escolar inclusivo.

Definitivamente la **Cotidianidad** expresada a través de la experiencia «habla», desde la mirada personal, laboral y afectiva que acompaña al maestro como una amalgama que conforman su rutina diaria, con una fuerte interacción entre **lo vivido** y **lo sentido** y colocando un poco más rezagado **lo conocido**, circunstancia que debe llamar nuestra atención como formadores de docentes y como investigadores educativos.

Aproximación al Saber Pedagógico de la Educación Inclusiva desde la Formalidad.

En la actualidad la Educación Inclusiva se aleja de recurrir a un formato único y se acerca más a una Educación ligada a la cultura y al contexto, donde las prioridades han dejado de ser el simple incluir del Otro en las escuelas regulares, los retos han cambiado (Skliar, 2017; Ainscow, 2011), ese Otro ya está en la escuela, lo que hace volver la mirada a la práctica educativa en un espacio de reconocimiento a la diferencia y respeto a la diversidad.

En este sentido la categoría denominada **Formalidad** nos llama a orientar la mirada a la formación inicial del docente que ejerce su trabajo en espacios escolares inclusivos, haciendo colocar en una balanza, el Saber cómo, materializado en la experiencia y el Saber qué, proveniente del conocimiento teórico. Para esta categoría la formación inicial y la formación permanente se constituyen en subcategorías, encontrándose permeadas por **lo conocido, lo vivido y lo sentido**, evidenciándose en el discurso de los profesionales entrevistados, un aspecto a destacar desde su mirada, la universidad resalta como protagonista.

Formación inicial

Esta subcategoría se conforma de tres dimensiones a las que llamaremos: a) información leve, b) teoría vs práctica y c) qué se espera. En ellas resalta la formación que el docente expresa haber recibido durante sus estudios, así como la ponderación que le colocan los conocimientos obtenidos en ella en relación a la

experiencia al enfrentarse en sus aulas de clase con la atención a la diversidad y sus expectativas al respecto.

Información leve

Cuando se requiere ante nuestros entrevistados una referencia directa a **lo conocido**, en este caso representado por lo teórico, la respuesta inmediata es no haber recibido información o formación acerca de la Educación Inclusiva; sin embargo sus respuestas muestran que ese «no», posee una relatividad, ya que en el mismo discurso de los docentes se evidencian contenidos vistos en sus años de estudio, pero que, no son asociados a la temática o no son considerados suficientes, como se puede apreciar en los fragmentos a continuación:

P.2: Cuando estudie en el Pedagógico hace 18 años no se manejaba esa información, creo que ya se asomaba venir la posibilidad de la educación inclusiva pero no era un hecho, de hecho cuando yo hago mis estudios yo no recibo ningún tipo de entrenamiento de capacitación para atender ese...salvo a los alumnos que están dentro de los cánones normales pero no más allá... o sea no fuimos en ese momento entrenadas para eso capacitadas para eso.

P.3: Cositas así puntuales que nos íbamos a topar con niños con diferentes modalidades, no escolarizados, niños con cierta discapacidad, pero no el tema como tal materia como tal nunca me lo dieron

P.8: : No, educación inclusiva como tal no, pero si hay una materia que se dedica a dar varias necesidades especiales por la que los niños eh... imagino que las más importantes por la que los niños pasan pues, lo que es el autismo, el retardo mental, el leve, el moderado, el de atención, ese tipo de cosas, pero más la universidad no te preparada para trabajar con ese tipo de niños porque mi especialidad es educación integral y no te prepara lo suficiente como para tu poder

afrontar en un salón de clase esa...esa condiciones especiales que tienen los niños.

P.10: te puedo decir que muy leve...de repente ciertas pautas para tratar con niños con déficit de atención, o sea... estrategia cosas sencillas, como puedes de repente puedes tu ayudar a ese niño o como orientar al representante para que lo ayude si es tema que no puedes tratar en el aula, pero casi siempre enfocado en buscar ayuda hacia el personal que esté capacitado para atender esa situación.

P.12: No, directamente no, siempre o sea las materias que tuvimos...pero nunca nos dijeron, en caso tal de que si tuviésemos algún casito.

Podríamos asumir que la universidad suministro algunos insumos para trabajar en el marco de la Educación Inclusiva, mas no suficientes, en los discursos de los docentes se aprecia un vacío, reclaman un Saber incompleto, ya que quienes afirman haber recibido alguna formación en el tema hacen referencia a los mismos aspectos recibidos de quienes afirman no haber tenido ningún tipo de formación al respecto.

Teoría vs práctica

Nuestros profesionales ante los cambios requeridos por una escuela inclusiva reconocen que debe haber una interrelación entre los conocimientos adquiridos y el ejercicio diario de su profesión, donde **lo conocido** y **lo vivido** convergen, de la misma manera expresan que parte de la responsabilidad le compete a la universidad y a su desconexión con lo que ocurre en el quehacer diario de la escuela, como lo demuestran los siguientes comentarios de nuestros entrevistados:

P.2: porque de nada me sirve yo ir a situaciones donde me dan a parte teórica pero la práctica no...

Porque una cosa es la teoría y otra cosa es la práctica porque yo que estudie en la universidad y usted que estudio en la universidad, una cosa es lo que me decía la universidad y otra cosa es cuando te vienes para acá.

P.7: Si yo creo más que todo la experiencia, pero uno estudia, estudia, estudia pero quien te va a dar la capacidad para enfrentarte a todas las situaciones es la experiencia, claro ligado con los conocimientos que uno trae

P.3: : Una preparación si...no se pienso que si debería haber una preparación, uno estudia para maestra integral no para atender niños con diferentes discapacidades y últimamente se está viendo niños con diversas discapacidades dentro del ambiente educativo regular

El conocimiento teórico previo y la experiencia surgen como una dupla necesaria y complementaria para que los profesionales tengan una mirada distinta acerca del ejercicio de su profesión en el marco de este paradigma pedagógico emergente.

Qué se espera

Las expectativas de los profesionales de la docencia con relación a la formación y la obtención de conocimientos cuando se habla de Educación Inclusiva se orientan hacia los cambios que se requieren por parte de los entes formadores y de las exigencias de quienes rigen el sistema educativo. También podemos notar que el docente se distancia de su propio compromiso, es el Otro (la universidad y los entes regentes de la educación) el que debe tomar acciones contundentes para la formación de profesionales capaces de enfrentar los retos presentados en los ambientes escolares. Se percibe que su propia preparación también debe ser guiada por el Otro y no

asumida en primera persona por quienes ejercen la profesión docente, los siguientes extractos son un aval de lo expresado:

P.1: entonces estos estudiantes del pedagógico o de cualquier universidad que imparta esta educación, la educación especial puedan hacerse multiplicadores.

P.3: ¿Cómo mejorarla? bueno nuevos lineamientos, nueva malla curricular, este no se diferentes estrategias que se puedan utilizar en las escuelas, más preparación en los docentes, más exigencia, no se verdad que hay que ser más exigente desde arriba hasta acá abajo.

P.5: tener conocimientos previos a que me ayuden a manejar ese tipo de educación, si tuviera la oportunidad de volver a estudiar, estudiaría educación especial para saber tratar, saber aceptar ese tipo de condición.

P.7: entonces yo pienso que o incluyen dentro de las materias del Pedagógico materias para darnos a nosotros los docentes integrales herramientas para enfrentar a estos niños o se hace como un periodo de preparación para estos niños, claro con ayuda de especialistas, ayuda de hogar, ayuda de venir alguien a la escuela para que...para hacer un ambiente adecuado al niño.

P.10: Eh a través de un medio universitario, una especialización, un aprendizaje algo que me permita enfocar bien ese aspecto.

Formación permanente

Desde la mirada de nuestros participantes, podemos dejar en evidencia, el hecho de que existe un vacío en cuanto a la formación inicial que repercute en el Saber declarativo del docente, la universidad no lo llena según la visión de los profesionales, pero está llamada a hacerse responsable de ello, por otra parte el docente

muestra cierto «temor» a concientizar y comprometerse con su rol de investigador, esencial para su formación permanente y poder enfrentar los retos de una educación de calidad para todos. Una vez más se pone en evidencia la relación entre **lo conocido, lo vivido y lo sentido** que permea el discurso de los entrevistados. La formación permanente se presenta como una subcategoría que comprende las siguientes dimensiones: a) yo reconozco, b) yo resuelvo y c) yo me formo.

Yo reconozco

En esta dimensión debemos hacer referencia al docente que reconoce las debilidades en su formación y hace referencia a que debe tomar acciones al respecto en primera persona, llama la atención que algunos lo expresan como prospectiva y son menos los que indican estar tomando acciones en cuanto a su formación permanente, algunos de los fragmentos a continuación ilustran esta circunstancia:

P.1: siento que me he autoformado a través del tiempo a través de las experiencias con nuestros niños

P.1: bueno creo que debo continuar también formándome en este sentido, ser innovadora recurrir más a los medios en este caso lo que es la informática, ser un poco más dinámica quizás

P.2: Yo creo que capacitándome más, buscando más estrategias, estudiando más los casos, que creo que es lo que hago a mi manera

P.3: Yo tener más preparación cada día

P.8: Yo creo que uno tiene que estudiar permanentemente...eh las necesidades de cada niño, porque aunque tu sepas que existen muchísimas enfermedades o necesidades individuales todos los niños aunque presenten la misma necesidad no son

iguales todas, porque cada niño lo presenta de un modo distinto.

P.12: O sea, investigar, investigando porque sabe en el internet uno aprende muchas cosas y allí también tiene las características que uno investiga cómo se puede tratar a este niño, o sea que cuales son lo que esos niños presentan.

Llama la atención que el rol de docente investigador parece no ser asumido por todos los maestros como una responsabilidad ante la adquisición de conocimientos teóricos, y de esta manera ser responsable de su formación permanente.

Yo resuelvo

En los intercambios conversacionales podemos observar que **lo vivido** para el docente marca una especie de pauta, a medida que me expongo a la experiencia en esa medida toma las acciones necesarias, si aún no vivo la experiencia «esperare a que me toque», reconocen sus debilidades en **lo conocido** pero quien no lo siente cercano pareciera percibir que aún tiene tiempo para sumergirse en los cambios por venir, cuando en su día a día son protagonistas de ese cambio, esto se ve manifestado en los siguientes extractos:

P.5: ahorita no puedo pensar si el año siguiente tendré a un niño alumno con condiciones diferentes pero en el momento que me toque veré buscare las herramientas ayudas con otros colegas para que me puedan guiar en ese aspecto... no estoy ajena porque en algún momento me va a tocar...en algún momento de mi vida me ira a tocar pero el día que me toque.

P.7: no quedarse en eso de niños especiales, que ahorita no se usa, yo sé que se usan otros términos pero como no los manejo bien... disculpe que utilice este término

P.9: yo sé que yo tengo mis debilidades pero yo trato de agarrarme de mis fortalezas y hacer que mis debilidades se transformen también en fortalezas

P.10: en realidad yo creo que uno asume y a la larga uno va y resuelve, a medida que va pasando, vamos avanzando y resuelves los casos que se te presenten, con este tipo de población es como que bueno...ya uno se adapta, ya uno sabe que te viene, que te va llegar un niño, de repente te va a llegar un niño con ciertas condiciones y bueno hay que buscar la manera de ayudarlo, buscas ayuda del aula integrada, recurres al representante, le haces el informe, lo mandas con el especialista, lo mandas a equis...

Yo me formo

Al referirnos a esta dimensión de la subcategoría **formación permanente** resalta un aspecto, el conocimiento teórico, cómo se obtiene, quién es el responsable por el Saber declarativo y el Saber procedimental que un docente debe manejar para ejercer su práctica profesional, para algunos autores esto es responsabilidad del propio maestro, como lo indican Ainscow, Hopkins, Soutworth, y West, (2001) «conseguir una buena enseñanza está en manos únicamente del profesorado» (p.9), y es lo que algunos profesionales asumen como su responsabilidad:

P.1: esa autoformación implica en que tienes que buscar la ley redactar eh dirigirte al organismo buscar ayuda con otros colegas al directivo y entonces eso te obliga a no solo limitarte al trabajo académico dentro del aula sino a hacer bueno la proyección a la comunidad que es fuera de la institución este en otro aspecto en lo que es autoformación recurrir a talleres diplomados este acercarte a otras instituciones de educación especial para ver inclusive como ellos pueden

manejar ciertas situaciones que te encuentras con el trabajo.

P.2: la otra parte es que yo me pongo a leer me pongo a investigar cuando tengo casos específicos, le pregunto a mi hermana y así

P.3: Asistir a talleres, implementar no se nuevas estrategias. ¿Qué tipo de estrategias? bueno tener que buscarlo dependiendo del grupo que sea

P.6: ...estamos en ese proceso de aprendizaje...yo me siento con la capacidad siempre de aprender todos los días algo diferente, no me resisto, todo lo contrario todo ,o que sea de retroalimentación lo recibo porque no podemos vivir aislados y siempre tenemos que aprender de otras personas

P.10: si bueno...debería haber como que una información más amplia o tal vez está en uno mismo buscar, qué es lo que quiero yo mejorar en esto, buscar a manera de estudio ampliarlo, buscar capacitaciones talleres, estar al día porque además esto es un tema bastante amplio y muchas veces uno no conoce, sé que tienes las leyes, tienes cualquier cantidad de información que está saliendo y entonces uno como que bueno de educación integral, te quedas... de lo que está saliendo a mí me compete lo que es de educación integral y no, no es así porque en el aula tenemos cualquier cantidad de estudiantes que pueden necesitar de esa educación inclusiva.

P.11: si hace falta porque lo poco que yo he realizado con ellos es porque me pongo a leer, a mí me encanta leer y me he buscado información de cómo ayudar a los niños de estas condiciones y de verdad me ha resultado hasta ahorita pero de verdad me gustaría empaparme más en esa área.

Desde la mirada de nuestros participantes, podemos dejar en evidencia, el hecho de que existe un vacío en cuanto a la formación inicial que repercute en el saber declarativo del docente. Mostrando cierto «temor» a concientizar y comprometerse con su rol de investigador,

esencial para su formación permanente y en su papel como protagonista en una escuela inclusiva.

A manera de resumen en cuanto a la categoría **Formación** los profesionales en muchos casos manifiestan hacerse responsable en primera persona de ella, tomando insumos de sus experiencias o buscando alguna herramienta que le facilite este proceso. Por otra parte algunos resaltan requerir formación con respecto al tema, responsabilizando a un tercero para que ella se dé. Coincidiendo con autores antes mencionados, si bien la responsabilidad se centra en el docente, también se requiere hacer hincapié en que para mejorar la calidad del aprendizaje, las actividades de formación deberían estar vinculadas con el aula, las necesidades individuales y la escuela. Desde la mirada de nuestros entrevistados la responsabilidad es externa al contexto inmediato escolar, dirigiéndose a las universidades o los entes gubernamentales a cargo de la educación en el país, requiriéndose de un volver o repensar la formación inicial y permanente a través de postgrados, diplomados, cursos con pertinencia.

Al finalizar el recorrido de este apartado podemos hacer algunas afirmaciones a manera de cierre:

1. Nuestro docente es consciente de que la Educación Inclusiva es un paradigma en presente, así como de su rol dentro del mismo, expresa aunque con timidez conceptualizaciones y características acertadas acerca del mismo, producto de su experiencia y resalta la falta de un asidero teórico, del apoyo y del cambio que debe producirse en el Otro.

2. El profesional de la docencia manifiesta en su discurso su Saber Pedagógico sobre la Educación Inclusiva reflejado en la interacción de los saberes procesuales y procedimentales, con mayor énfasis en el cómo guiado por su praxis y menos en el qué dependiente de la formación inicial y permanente.

3. La **Cotidianidad** y la **Formalidad** como categorías permitieron la interpretación del discurso de los profesionales, donde la primera emergió con mayor protagonismo en la construcción del Saber Pedagógico agrupando la mayor cantidad de fortalezas y la segunda refleja más las debilidades, adjudicándole corresponsabilidad a la desconexión de las universidades y de los entes gubernamentales.

4. **Lo vivido, lo sentido y lo conocido**, se muestran como elementos constitutivos que permean en los intercambios conversacionales con los participantes en esta investigación, evidenciándose un énfasis en la interacción entre los dos primeros y con menor protagonismo el tercer elemento, un indicativo de la fuerza de lo **Cotidianidad** en detrimento de la **Formalidad**.

Capítulo V

*Mucho más importante que el
pensamiento es "lo que da que
pensar"*

Deleuze

EL SABER PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA EXPERIENCIA VENEZOLANA: UN FINAL EN CONSTRUCCIÓN

El recorrido presentado en esta experiencia investigativa nos ha llevado por la exposición de motivos originada en la realidad educativa venezolana, impregnada por las creencias, valores, conductas y experiencias que la caracterizan. Dentro de ella nos encontramos con una escuela, que hasta hace algunos años se consideraba normalizadora y ahora se encuentra sumergida en una dinámica de cambios originados por las políticas educativas de inclusión que se llevan a cabo en nuestro país y en gran parte de los continentes americano y europeo. Esto nos condujo a interesarnos particularmente por el docente, uno de los involucrados directos en esta realidad, su rol y sus circunstancias, al encontrarse inmerso en este marco paradigmático emergente denominado

Educación Inclusiva, que demanda un Saber Pedagógico particular por parte del profesional de la docencia venezolano.

Desde lo ontológico nuestra realidad social se ratificó como compleja, multidimensional, interactiva y dinámica, la razón principal, es que es profundamente humana, quien la vive y la expresa a través de la praxis es el docente. Desde lo epistemológico, lo hallado nos confirma que nuestro episteme se valida en la práctica permitiéndonos acceder a él e interpretarlo desde su discurso. Desde lo axiológico resalta una emergente «afectividad pedagógica», la mirada del maestro desde el Sí Mismo y su compromiso con el Otro.

El Saber Pedagógico del docente venezolano acerca de la Educación Inclusiva

Podemos hacer la afirmación que el Saber Pedagógico de nuestro docente acerca de la Educación Inclusiva se encuentra impregnado de la práctica, sostenido desde y por la experiencia, todo esto evidenciado en el discurso de los protagonistas como lo afirma Foucault (1970,1973). La cotidianidad con sus interacciones y las interpretaciones que se hacen de ella marcan el proceso de su construcción.

Nuestro maestro no es ajeno conceptualmente al paradigma emergente, aunque en muchos de los casos no sea consciente de ello, en su discurso se aproxima a definirlo y caracterizarlo (con verbos no apropiados según los autores en el área) con explicaciones emanadas de la experiencia que reflejan su representación de la Educación para todos, tiene presente que la escuela es el

espacio abierto y de oportunidades que le corresponde a Todos y donde se evidencia la práctica inclusiva, aun les falta reconocer su propia praxis como inclusiva, en los casos en que esta se presenta y sentirse como actores principales, protagonistas del cambio que se ha venido dando en nuestras instituciones escolares.

Lo dicho genera dos consideraciones por presentar, que le otorgan particularidad a nuestra investigación: por un lado, dirigir la mirada a nuestro docente y su Mismidad, quien es participante activo en los espacios escolares inclusivos y por el otro dirigir la mirada a la universidad y su rol en la formación del docente, quizás este último un lugar común, pero en el que se hace preciso continuar insistiendo.

Primera consideración: mirar al docente desde su Mismidad

La mirada del profesional de la educación desde su Mismidad, lo hace reconocerse como un adulto responsable de los procesos de enseñanza que se manifiestan en el aula, mostrando un autocentrismo profesional de su parte, viéndose a Sí Mismo como fuente del poder decisorio, guiado por lo reaccionario ante las exigencias de su ambiente educativo, trabaja con lo «que le funciona», una individualidad cuya toma de decisiones está orientada por y para ese extraño que se encuentra en el aula ya que de no presentársele una circunstancia apremiante ante la cual cambiar las estrategias probadas hasta ese momento, no consideraría opciones diferentes de actuación en el espacio escolar. Una de las circunstancias ante la cuales cambiar, es el encontrarse impregnado por esa heteronimia de la que habla Lévinas (citado por Barcena y Melich,

2000), esa responsabilidad por el Otro, en este caso la presencia del Otro, el niño considerado diferente en el aula, el extraño al que se le abren las puertas pero sin la certeza de cuál es su papel en ese ambiente escolar.

Referencias investigativas (Stainback y Stainback (2004), Echeita, (2008), Van Manen (2010), Ainscow, (2011) entre otros) refuerzan el rol decisorio del maestro, atribuyendo la toma de decisiones a las exigencias del currículo, los lineamientos de directivos o entes gubernamentales o producto de la formación que recibieron. En nuestra particularidad se evidencia de manera explícita, que las decisiones las toma el docente, pero hay un giro en la razón, ya que se toma en función de la interacción con ese Otro que está en mi aula del cual soy responsable, colocando el énfasis en el «estar», si aún no vive la experiencia quizás de manera abrupta (la llegada de un estudiante con características diferentes por sus capacidades o situación social), no tiene a ese Otro que le genere la necesidad de un cambio, este no se dará «hasta que me toque», y las experiencias de Otros colegas pueden pasar desapercibidas. No nos corresponde como investigadores educativos juzgar en este momento si el proceder de nuestro maestro es el idóneo, pero si reflexionar ante ello.

Debemos reconocer que **lo vivido** marca el proceder del profesional en el aula con características inclusivas, y **lo sentido** es su manera de exteriorizarlo. Mostrando un discurso permeado por la afectividad lo que refuerza su hablar desde la Mismidad, reflejando estar involucrando emociones y sentimientos en el proceso y

espacio educativo, resaltando la relación que se establece entre adulto-niño, maestro-estudiante, el Yo y el Otro. Ese que me afecta y causa efecto en mi proceder.

Por lo dicho pudiéramos asumir que nuestros hallazgos se alejan un poco de la consideración de Van Manen (2010) acerca de que, es el adulto el que proporciona un sentido de protección, dirección y orientación a la vida educativa del niño, nuestra investigación nos plantea la reciprocidad y la influencia mutua, el niño afecta adulto y el adulto afecta al niño, cuando comparten el espacio educativo, donde hasta ahora se le reconocía al maestro un rol hegemónico, donde sus acciones eran en y para el educando, en menos medida por él.

Segunda consideración: la universidad y su rol en la formación del docente

La segunda consideración persigue visibilizar la poca influencia reconocida por nuestros participantes de **lo conocido** como elemento que conforma el Saber Pedagógico, en menor proporción que **lo vivido** y **lo sentido**, siendo este el elemento que debe brindar las bases gnoseológicas para la construcción del mismo, rompiendo así con un equilibrio necesario desde nuestra perspectiva investigativa. Nos encontramos con un profesional que le atribuye relevancia a su formación inicial, mas no la considera eje generador y conductor para su actuación en el ambiente educativo en el cual ejerce su profesión. Desde su perspectiva la cotidianidad permite subsanar las eventualidades académicas o personales que se presenten en el aula.

Esto nos conduce a la universidad y su papel en la formación de los profesionales de la educación, esta asume desde su perspectiva que le permite a sus egresados obtener las herramientas necesarias para enfrentar su labor educativa; sin embargo, los maestros consideran recibir los conocimientos necesarios pero cuestionan su pertinencia.

Los profesionales reclaman el perfeccionamiento y la actualización, consideran que una vez graduados, la casa de estudios se va difuminando, se va alejando a medida que pasa el tiempo, esto aunado a que el maestro se encuentra inmerso en una rutina diaria que lo adsorbe por completo, contribuye a que la universidad se perciba como cada vez más distante y menos atrayente, buscando las respuestas requeridas por parte del docente en fuentes distintas de información que quizás no resulten idóneas pero son efectivas ante la inmediatez del requerimiento.

Es preciso un volver la mirada por parte de la casa de formadores, y tomar acciones en consecuencia, aproximarse a la cotidianidad de la escuela y de sus maestros, inmiscuirse con el debido consentimiento en el quehacer educativo, acercarse al discurso del docente para descubrir y constatar su fortalezas y sus necesidades, atribuirle a la experiencia diaria su justo reconocimiento en la formación de los saberes e introducir de una manera más cercana a la teoría como sustento y complemento de la vivencia en el aula, siendo también protagonistas en primera persona de los cambios que se producen en los espacios educativos.

En un primer momento la universidad debe considerar que esa escuela donde se inmiscuye desde sus prácticas profesionales y desde la experiencia necesaria que debe genera un curso teórico-práctico, tiene que presentar características inclusivas para que se establezca una correlación positiva entre el ambiente de aprendizaje de nuestros estudiantes y los cursos teóricos que se le imparten, fortaleciendo la experiencia inclusiva como parte de la cotidianidad del ente formador, y de esta manera contribuir con el fortalecimiento de la escuela para todos, convirtiendo a la universidad en una parte activa de ese Todos. En otras palabras es labor de nosotros como entes formadores canalizar un equilibrio entre **lo vivido, lo conocido y lo sentido** que conforman el Saber Pedagógico del docente venezolano, conciliando la cotidianidad y la formalidad que a veces parecen estar reñidas.

En cuanto a las dos consideraciones planteadas podemos concluir que: a) para el maestro su punto de referencia es el Sí mismo, su manera de actuar está marcada por la necesidad que genera el Otro en el aula, por las interacciones que se propician entre ambos (docente-estudiante). La presencia o ausencia del Otro es la que dictamina el cambio en las herramientas y estrategias a ser utilizadas por el docente en el espacio escolar, teniendo como referentes principales **lo vivido y lo sentido**. b) La universidad se reconoce como ente formador, fuente de saberes, pero su relevancia se va desvaneciendo a medida que el maestro se aleja de sus tiempos de estudiante y se adentra en su cotidianidad,

donde **lo conocido** comienza a perder presencia y **lo vivido** y **lo sentido** se fortalecen con el paso del tiempo.

Lo afirmado en las páginas precedentes nos indica que pueden abrirse nuevos caminos para la investigación referente al Saber Pedagógico y a la Educación Inclusiva. En nuestras primeras páginas escribíamos acerca de lo poco estudiado (en comparación a otros temas de interés para la investigación educativa) que aún se encuentra el campo del Saber Pedagógico en nuestro país y América Latina, el presente aporte epistemológico desde la voz del docente contribuye a profundizar su estudio, brindando otra perspectiva investigativa, fortaleciendo **lo conocido**, sin desmerecer **lo vivido**, asomando **lo sentido** como un aspecto que debe profundizarse y que queda como tarea pendiente, para la investigadora o para otros interesados en el estudio del campo del Saber.

Esta experiencia investigativa demuestra que si nos colocamos unos visores distintos, que nos permita remirar y repensar las relaciones ontológicas más allá de lo evidente, podemos contribuir a profundizar los estudios acerca de la Educación Inclusiva que a diferencia del Saber Pedagógico, se considera un tema con un bagaje importante de investigaciones en los últimos años, un campo que podría percibirse como con pocas oportunidades para brindar un enfoque distinto; sin embargo, se demuestra que aún hay voces por ser escuchadas y que nos corresponde a los investigadores educativos el que puedan ser escuchadas.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes y las relaciones pedagógicas*. Paidós. Buenos Aires.
- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales las humanidades*. Ediciones UNGS. Buenos Aires.
- Ainscow, M. (2011). *Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea. Madrid.
- Ainscow, M. (2003). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?*. Ponencia presentada en el Instituto de Educación de Hong Kong. Hong Kong.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea. Madrid.
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Narcea. Londres.
- Almeida, M., Angelino, C., Priolo, M., y Sánchez, C. (2017). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Noveduc. Buenos Aires.
- Ander Egg, E. (2008). *Métodos y técnicas de investigación social. Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Lumen. Buenos Aires.
- Aramayo, M. (2005). *La discapacidad. Construcción de un modelo teórico venezolano*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Medicina. Fondo Editorial de la Facultad de Medicina. Caracas
- Asprelli, M. (2010). *La didáctica en la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- Ávila, E. (2016). *Cambios de los procesos escolares a partir de la inclusión: una aproximación desde los actores escolares*. Tesis de doctorado. No publicado. Universidad Latinoamericana y del Caribe. Caracas.

- Barcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós. Buenos Aires.
- Beltrán, F. y San Martín, A. (2002). *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo*. Editorial Morata. Madrid.
- Bedoya, I. y Gómez, M. (1997). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico*. Ecoé Ediciones. Bogotá.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- Cabello, M. (2011). *Una propuesta emergente desde la interpretación del discurso en educación especial*. Trabajo de ascenso presentado para optar a la categoría de Asociado. No publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Cambi, F. (2005). *Las pedagogías del siglo XX. Editorial popular*. Madrid.
- Casado, E. y Calonge, S. (2000). *Representaciones sociales y educación*. Cuadernos de postgrado n25. CEP-FHE.UCV. Caracas
- Catelli, N. (2007). *En la era de la intimidad: seguido de El espacio autobiográfico*. Beatriz Viterbo Editora. Rosario.
- Dávila, P. y Naya, L. (2011). *Derechos de la infancia y Educación Inclusiva en América Latina*. Ediciones Granica. Buenos Aires.
- Dewey, J. (1953). *Democracia y educación*. Editorial Losada S.A. Buenos Aires.
- Díaz Quero, V. (2010). *Fundamentos teóricos del saber pedagógico*. Investigación y Postgrado v.25 n.2-3 Caracas. [Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200009]. [Consulta: 2016, Septiembre].

- Díaz Quero, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus, vol. 12, pp. 88-103. Caracas.
- Díaz Quero, V. (2004). *Teoría emergente a la construcción de saber pedagógico*. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Vol. 6 (2): 169 - 193. [Disponible en <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/1498/4386>]. [Consulta: 2016: Septiembre].
- Donato, R., Kurlat, M., Pandín, C. y Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones argentinas*. UNICEF. Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Edit. La piqueta. España.
- Dyson, A. (2001). *Special need in the twenty-first century: where we have been and where are going*. British Journal of Special Education. Vol. 28. (p. 24-29). Manchester.
- Echeíta, G. (2008). *Inclusión y exclusión educativa*. "Voz y quebranto". Revista electrónica iberoamericana. Sobre calidad, eficiencia y cambio en educación. Vol. 6. N°2. Madrid.
- Echeíta, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea. Madrid.
- Echeíta, G. (1994). *A favor de una educación de calidad para todos*. Revista cuadernos de pedagogía. N°228. [Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35817>]. [Consulta: septiembre, 2018].
- Finocchio, S. (2012). *Saberes y prácticas escolares. Homosapiens ediciones*. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. (23a. ed.). Siglo XXI editores. México.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. (trad. A. González Troyano) Tusquest. Buenos Aires.

- Freire, P. (1993). *Política y educación*. (2a. ed.). Editorial Laboratorio Educativo. Caracas.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Aldine. Chicago.
- Godoy, X. (2015). Complejidades del proceso del inclusion educativa para estudiantes con discapacidad en los centros educativos de Chile [Disponible en: http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n2/v8n2_a10.pdf]. [Consulta: enero, 2019].
- Gonzalez, H. (2016). Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía - PAIEP - en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Universidad de Manizales. Manizales. [Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20160630111243/HamletSantiagoGonzalez.pdf>]. [Consulta: marzo, 2019].
- Guba, E. & Lincoln (1990). *Fourth generation evaluation*. London.
- Guba, E. & Lincoln (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks. California.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. Fondo de cultura económica. México.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Leiva, J. y Gómez, M. (2015). *La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Vol.8. N°2. [Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=860588>]. [Consulta: junio, 2016].
- León, N. (2008). *De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva. El caso del Instituto Herbert*. Trabajo de grado para

- optar al título de Magister en Educación Inclusiva. Universidad Internacional de Andalucía. España.
- Ley Orgánica de Educación (2009) Publicada en Gaceta Oficial Extraordinaria No. 5.929, Agosto, 15, 2009.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. (2007). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.859, (Extraordinario), Diciembre 10, 2007.
- Ley para las Personas con Discapacidad. (2007). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.598. Enero 5, 2007.
- Martínez Miguélez, M. (2009). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas. México.
- Masferrer, I. y Peñalver, A. (2008). *Factores que favorecen una escuela inclusiva. Claves para la innovación educativa*. Editorial Laboratorio Educativo. N°43. Caracas.
- Méndez de Garagozzo, A. (2007). *La Complejidad de los saberes y haceres docentes de la rutina a la cotidianidad*. Ediciones Gema. Barquisimeto.
- Mcleskey, J., Waldron, N. Reed, L. (2014). *A case of highly effective, unclosed elementary school*. Hammill Institute on Disabilities on Sage. [Disponible en: <http://www.sagepublications.com>] [Consulta: junio, 2016].
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Francia.
- Morín, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa Editorial. Madrid.
- Ocampo, A. (2012). *Mejorar la Educación Inclusiva: un desafío de todos*. Revista de Educación Inclusiva. Vol.5. N°3. [Disponible en <file:///C:/Users/usuario/Downloads/9.pdf>] [Consulta: mayo, 2016].

- Organización de las Naciones Unidas. (2006) *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: [Disponible en <https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>] [Consulta: junio, 2016].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring Access to education for all*. Paris.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Marco de Acción. Dakar. [Disponible en http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml][Consulta: junio, 2016].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. MEC. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Especiales*. Salamanca.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. Jomtiem, Tailandia.
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Nueva York. [Disponible en <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>] [Consulta: junio, 2016].
- Quevedo, M. (2006). *Saber pedagógico y saber disciplinar*. Ponencia publicada [Disponible en Ponencia Publicada Disponible en <http://www.face.ubiobio.cl/webfile/media/143/descargas/doc/ponencia%20Saber%20Pedagogico%20Marcela>] [Consulta: octubre, 2018].
- Ribetto, A. (2005). *Políticas de/en la diferencia y formación de profesores latinoamericanos*. Conversaciones sobre el otro. Revista Latinoamericana. Vol. 4. N°11. [Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30541119>]. [Consulta: mayo, 2016].

- Rojas de Escalona, B. (2010). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. FEDEUPEL. Caracas.
- Romero, R., Inciarte, N., González, O. y García, N. (2009). *Integración educativa: visión de los docentes en cuatro escuelas venezolanas*. Revista de investigación educativa. N°9. Jul-dic. Instituto de investigación en educación. México.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Editorial MacGraw-Hill. España.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama. Barcelona.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. NOVEDUC. Buenos Aires.
- Skliar, C. (2008). *La pregunta por la identidad y la respuesta por la alteridad*. En G. Velera-Villegas y G. Madriz (comps.) *Lectura, ciudadanía y educación. Miradas desde la diferencia*. Caracas: El perro y la rana.
- Skliar, C. (2007). *La Educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. NOVEDUC. Buenos Aires.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una Pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexiones y normativa pedagógica*. Editorial Ariel. Barcelona.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea. Madrid.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Paul Brookes Publishing Company. Baltimore.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1994). *Curriculum considerations in inclusive classrooms*. Paul Brookes Publishing Company. Baltimore.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Base de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de cultura económica. México.
- Torrealba, F. (2001). *Rostros y sentidos de la acción educativa*. Editorial Edebé. Barcelona.
- Ugas, G. (2012). *La Complejidad. Un modo de pensar*. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos En Ciencias Sociales. San Cristóbal.
- Ugas, G. (2007). *La educación ignorada. Un modo de ser del Pensamiento*. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos En Ciencias Sociales. San Cristóbal.
- Ugas, G. (2005). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos En Ciencias Sociales. San Cristóbal.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós. España
- Vergaras, A. (2016). *El saber pedagógico. Una reconstrucción social de la praxis educativa*. [Disponible en <http://www.otrasvoceseneducacion.org/archivos/159670>] [Consulta: octubre, 2018].
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Editorial La Muralla. Madrid.
- Wettengel, L. y Prol, G. (2009). *Clínica psicopedagógica y alteridad*. NOVEDUC libros. Buenos Aires.
- Zambrano Leal, A. (2009). *La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad*. Educere. Ideas y personajes. Año 13, N° 44. Enero - Febrero - Marzo [Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Documents/APROXIMACION%20PRO>

YECTO/2018/meireu%20pedagogia%20articulo%20de%20zambrano.pdf]. [Consulta: diciembre, 2018].

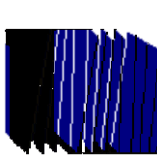
Zambrano Leal, A. (2006). *Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica*. *Educere*, vol. 10, N° 35, octubre-diciembre, pp. 593-599.

Zambrano Leal, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. *Cooperativa editorial magisterio*. Bogotá.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quinceno, H., Saenz, J., y Álvarez, A. (comps.) (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Corporativa Editorial Magisterio. Colombia.

Zuluaga, O. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Medellín.

ANEXOS



ANEXO A

Unidad Educativa Nacional

Martínez Centeno

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente consentimiento informado de la Unidad Educativa Nacional Martínez Centeno del Estado Miranda, relativo al trabajo doctoral denominado: : *Aproximación al Saber Pedagógico de la Educación Inclusiva del docente venezolano* y cuyo propósito se enmarca en indagar acerca de la construcción que el docente hace acerca de la Educación Inclusiva, tiene como base legal la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Código de Ética para la Vida (2010), La Convención de los Derechos del Niño y la Niña (1990), La Ley Orgánica de Educación (2009), La Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente (2007) y la Ley para Personas con Discapacidad (2007).

Este acuerdo persigue desarrollar mecanismos efectivos para contribuir en la construcción de un discurso acerca de la Educación Inclusiva en Venezuela dese la voz del docente quienes son los protagonistas de la investigación.

En este caso se plantea como aporte de la Unidad Educativa Martínez Centeno, Estado Miranda, los siguientes puntos:

- Participar en la construcción conjunta de un discurso que nos acerque a la concepción de educación Inclusiva del docente venezolano.

Esperamos que la comunidad educativa nos permita obtener:

- Acceso a la institución.
- Acceso a los docentes de los niveles y de la modalidad de educación especial que hacen vida en la institución.
- Participación de los docentes, protagonistas de la investigación en las actividades establecidas para la recolección de la información.

- Conocer los resultados de la investigación doctoral.

Nombre y Firma del Profesor responsable de la investigación por parte de la UPEL-
IPC

Jherania Rivero

CI.-11.773.483

Nombre y firma del director de la Unidad Educativa Nacional Martínez Centeno

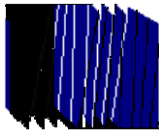
Gabriel Contreras

CI.- 5.333.134

Fecha:

Lugar:

ANEXO B



Núcleo de
Investigación
Infancia y
Educación

Unidad Educativa Nacional

Martínez Centeno

Docentes

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente documento pretende acordar con los docentes que atienden a la población en edad escolar de la Unidad Educativa Nacional Martínez Centeno, su participación en la investigación doctoral en desarrollo denominada: *Aproximación al Saber Pedagógico de la Educación Inclusiva del docente venezolano* y cuyo propósito se enmarca en indagar acerca de la construcción que el docente hace acerca de la Educación Inclusiva. Con el presente consentimiento se garantiza que los datos o aportes no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio, ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que firmará. La participación es libre y voluntaria. Por lo tanto, en ningún momento el entrevistado debe sentirse presionado (a) para colaborar en la investigación.

En cuanto a la metodología, es importante señalar que se hará una entrevista semi-estructurada a los docentes, dirigida por la investigadora a través de un guión que contiene preguntas abiertas, cuyas respuestas serán grabadas para efectos de sistematizar la información de forma más precisa. De esta manera, se iniciará la recolección de información, aclarando los siguientes aspectos: (a) la identidad de la investigadora, (b) la institución y el programa de doctorado en el cual se está realizando el estudio, (c) los objetivos de la investigación, (d) una descripción detallada del procedimiento que involucra la participación de la persona, (e) la importancia de su cooperación y el carácter voluntario de su contribución, (f) la necesidad del uso de grabadora, (g) las garantías de que la información recabada tendrá un uso y destino exclusivamente académico, así como también los beneficios individuales y para la Universidad.

En este sentido se cumple, en primer lugar con lo establecido en el artículo 46 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el cual se señala que toda persona tiene derecho a que se respete su integridad física, psíquica y moral, y sólo bajo libre consentimiento podrá ser sometida a experimentos científicos. Asimismo, el trabajo a desarrollar busca dar operatividad al artículo 107 que establece la obligatoriedad de la educación en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y en la educación ciudadana no formal.

En segundo lugar, este consentimiento hace valer el principio que respalda la educación como un derecho humano y un deber social fundamental, democrático, gratuito y obligatorio, destacado en el artículo 102 de la carta magna, en correspondencia con la Ley Orgánica de Educación (2009) en la cual se establecen los parámetros para la organización del sistema educativo con respecto a subsistemas, niveles y modalidades. También considera la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA) del año 2007, debido a que el trabajo se centra en la promoción de la formación de los docentes y la atención de los educandos que se encuentran en los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Por último, en el trabajo se hace mención al tema de la discapacidad. Por ende se destaca la Ley Aprobatoria de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, en conjunto con la Ley para las Personas con Discapacidad (2009).

Investigadora: Profa. Jherania Rivero
CI.-11.773.483
Junio, 2018

AUTORIZACION DEL PERSONAL DOCENTE PARTICIPANTE

He leído el consentimiento informado acordado con la Unidad Educativa Nacional Martínez Centeno. La investigadora me ha explicado y he comprendido satisfactoriamente la naturaleza y propósitos del trabajo de investigación. También ha aclarado mis dudas. Voluntariamente doy consentimiento para participar en el estudio doctoral de la profesora investigadora Jherania Rivero portadora de la cédula de identidad N°11.773.483, denominado **Aproximación al Saber Pedagógico de la Educación Inclusiva del docente venezolano** del Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas.

A continuación, doy consentimiento a través de los datos solicitados y mi firma:

Nombre y Apellido	Cédula N°	Especialidad	Grado	Teléfono	Firma

**Visto bueno de la Unidad Educativa
Investigación**

Visto bueno de la Unidad de

Gabriel Contreras

Dra. Mariela Cabello

Director U.E.N. Martínez Centeno

Coordinadora del Núcleo de

Investigación

Infancia y Educación

Fecha: _____

GUIÓN DE ENTREVISTA

Título de la investigación:

El presente guión de entrevista tiene como finalidad orientar el intercambio de opiniones entre los docentes de los niveles del sistema educativo venezolano y la modalidad de educación especial y la investigadora, teniendo como referencia los siguientes objetivos:

General:

Generar una aproximación teórica al proceso de construcción del Saber Pedagógico de los docentes venezolanos en el espacio de la Educación Inclusiva.

Específicos:

Caracterizar el Saber Pedagógico acerca de la Educación Inclusiva que tiene el docente venezolano.

Identificar los saberes que interactúan en el proceso de construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano.

Determinar la relevancia de la formación inicial en la construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano en el espacio de la Educación Inclusiva.

Desde la óptica de la investigadora se asume al Saber Pedagógico desde 3 dimensiones: la conceptual, la práctica y la afectiva, las cuales se definirán a continuación, enmarcadas en la particularidad que persigue la investigación:

- **Conceptual:** indagar acerca de los aspectos teóricos de la Educación Inclusiva propios del docente y cómo se aproximaron a los mismos.
- **Práctica:** visibilizar el ejercicio del docente en un aula inclusiva.

- **Afectiva:** acercamiento a las emociones y sentimientos del docente venezolano a la Educación Inclusiva y a la valoración que hace de ella.

Tomando en cuenta las definiciones anteriores se generan las siguientes interrogantes de carácter abierto, con las cuales se pretende orientar las entrevistas:

- **Dimensión teórica:** ¿Dónde, cuándo y cómo recibiste información acerca de la Educación Inclusiva? ¿Has tenidos intercambios de información o de experiencias con otros docentes relacionadas con la Educación Inclusiva?
- **Dimensión práctica:** Podrías describir tu ejercicio como docente, ¿qué dinámicas, actividades o estrategias ante una población estudiantil tan heterogénea?, ¿qué resultados has obtenido? Desde tu ejercicio profesional como caracterizarías la Educación Inclusiva.
- **Dimensión afectiva:** ¿qué expectativas e inquietudes te genera el trabajo en un aula inclusiva?

ANEXO D

ENTREVISTA 1 (P.1)

E: hoy es miércoles 4 de julio entrevista a la profesora I. D. profesora ¿cuantos años de servicio tiene?

P.1: tengo eh 27 años de servicio

E: es graduada de que universidad

P.1: José María Vargas a nivel de licenciatura y tengo una especialización en proyectos educativos comunitarios, eh egresada de la universidad Monte Ávila

E: que ideas tienes sobre la educación inclusiva

P.1: Bueno es...este justamente como lo dice el término inclusiva es darle apertura a niños con diversas debilidades académicas de diversas condiciones con discapacidad a que tengan acceso a la educación regular y valga la redundancia en una escuela regular.

E: Cuál ha sido tu formación en cuanto a la educación inclusiva

P.1: eehhasta hace un año dos en vista de haber pertenecido al colegio Belén de los palos grandes estuve allí trabajando por un año en el servicio de psicopedagogía la institución no contaba con este recurso y me pidieron trabajar pues trabajar allí eh me encontré de que existían allí una gran cantidad de estudiantes de niños con TEA, con el trastorno del espectro autista y justamente en vista de que yo desconocía en cierta en cierta forma las características del trastorno pues yo decidí hacer un diplomado en la Monte Ávila al respecto y bueno efectivamente se ampliaron mis conocimientos y este pude como basarme más que todo dentro del diagnóstico saber la apertura o hasta qué punto el niño podía tener acceso a la educación regular en esa clasificación de alto medio y bajo funcionamiento, nos hicieron mucho énfasis en que justamente los niños con alto y funcionamiento medio eran los que tenían acceso a la educación integral a la educación primaria mientras que los de bajo funcionamiento difícilmente eran aquellos que podían pertenecer a la educación regular y bueno también aquellos niños que tenían problemas a nivel conductual sino recibían la terapia pues correspondiente o eran atendidos por los especialistas que debían acompañar la condición sino estaban pues difícilmente los niños se iban a adaptar a las situaciones de aprendizaje.

E: ¿Qué aspectos positivos le ves a la educación inclusiva?

P.1: eh ... bueno todas las personas que están dentro de la comunidad educativa se sensibilizan ante estos niños, por una parte el docente de aula regular puede darse cuenta de que el niño, de lo que es capaz de hacer un niño con una condición ...eeeh los demás niños en esta caso los compañeros pueden tener una pueden adquirir una amplia sensibilización, vuelvo y repito en lo que concierne a relacionarse con estos niños, aceptar tener aquella aceptación hacia sus pares independientemente de que no posean algunas entre comillas cualidades que ellos si poseen y bueno la comunidad en general puede involucrase en ese proceso la misma docente informar y darle algunas pautas de comportamiento ante estos niños con necesidades educativas especiales.

E: ¿y qué aspectos negativos le ves a la educación inclusiva?

P.1: el la falta o la negatividad de un docente de aula regular en aceptar al niño con necesidades educativas especiales cuando ya hay un equipo interdisciplinario una gama de especialistas que han hecho una evaluación y que si consideran que el niño puede ingresar a la educación regular y esto se bloquea este no les dan la apertura, los integran mas no los incluyen, los dejan en el aula quizás y los dejan una esquinita los dejan en área determinada y no los hacen partícipes también de todas las actividades que ellos pudieran realizar en la

medida de sus capacidades.....(pausa).....lo negativo de la educación inclusiva como anteriormente lo había dicho que los docentes se niegan mucho a esta posibilidad, se parcializan no ven más allá, quieren que el niño tenga un nivel de producción paralelo a los demás, se basan más que todo en sus debilidades y no en sus potencialidades, posiblemente sea un niño que no se destaque a nivel de cálculo pero puede ser que se destaque a nivel de pintura y bueno hay muchísimas estrategias que puede utilizar para poder evaluar a los niños y que evidentemente su evaluación tiene que ser un tanto distinta no, igualmente los indicadores que están plasmados en la boleta deben ser diferentes a los que están plasmados en una boleta de un estudiante regular.

E: ¿Crees que necesitas saber más sobre la educación inclusiva?

P.1: Este sí, nunca es tarde para saber algo más, si por supuesto que sí, para poder nosotros también ser multiplicadores y llegar con nuestra información siendo docentes especialistas a nuestros colegas de la educación regular.

E: En que contribuiría la universidad en esa formación....acerca de la educación inclusiva

P.1: Este bueno, continuar con el aporte que nos hacen de los jóvenes y las personas pues los estudiantes que están ejerciendo y que están empezando con la carrera para que ellos sean a su vez multiplicadores y transmisores de esta posibilidad que ya está presente en nuestras aulas, sin embargo vuelvo y te repito los docentes de aula regular están muy reacios a que esto se dé....entonces estos estudiantes del pedagógico o de cualquier universidad que imparta esta educación, la educación especial puedan hacerse multiplicadores.

E: ahora desde tu ejercicio docente desde tu experiencia....te has podido autoformar

P.1: si claro, siento que me he autoformado a través del tiempo a través de las experiencias con nuestros niños, a veces puedes guiarte puedes tener una serie de instrucciones una serie de cláusulas donde te indique que el docente especialista debe llevar una secuencia de acciones dentro del servicio, del aula integrada y te encuentras que la realidad es totalmente distinta entonces eso hace de que tu tengas que recurrir a otras estrategias otros implementos otros recursos

E: ¿Cómo cuáles?

P.1: Esteee.....¿Cómo cuáles? ...este debes recurrir al docente, no solo al docente de aula sino a la familia, recurrir a la familia este recurrir inclusive a las autoridades en este caso al consejo de protección porque se ve que de repente se ve que hay o puede existir dentro del núcleo familiar cierta violencia donde a veces el docente de aula regular no se percata de ello no lo ve determinante este....y esa autoformación implica en que tienes que buscar la ley redactar eh dirigirte al organismo buscar ayuda con otros colegas al directivo y entonces eso te obliga a no solo limitarte al trabajo académico dentro del aula sino a hacer bueno la proyección a la comunidad que es fuera de la institución este en otro aspecto en lo que es autoformación recurrir a talleres diplomados este acercarte a otras instituciones de educación especial para ver inclusive como ellos pueden manejar ciertas situaciones que te encuentras con el trabajo.

E: Has implementado alguna estrategia diferente, alguna actividad una dinámica distinta con los niños

P.1: Diferente en qué sentido

E: En la parte académica, diferente de la que se podría implementar con niño con dificultades de aprendizaje a un niño con déficit de atención, autismo o una discapacidad intelectual

P.1: Bueno yo recurro mucho a la imagen, al grafico para que el niño trabaje lo que es la asociación puesto que los niños son visuales netamente, este si cualquier medio audiovisual he recurrido a videos, imágenes de revistas, periódicos a pesar de que no contamos con tanto material he tratado de que ellos sean observadores.

E: Y qué resultados has obtenido

P.1: Positivos, ellos les agrada inclusive que en sus cuadernos tu les coloques imágenes, le coloques muchísimas imágenes, les gusta la parte audiovisual que tú les coloques un video la parte musical eh la actuación, el modelaje como docente que tenemos que modelar pero este modelaje ha sido más que todo de que sean capaces ellos de imitar algunas actitudes que nosotros tengamos que debemos adoptar no, dependiendo de cierto contenido que quieras formar en ellos y este que otro detalle, la motivación todo lo que es el bagaje de refuerzo positivo por mínimo que sea el esfuerzo que el niño haya hecho pues verlo como lo máximo ,lo grande lo bonito, eh ser consecuentes en eso de atenderlos de acompañarlos de preguntarles cómo se sienten eh un trabajo totalmente distinto de lo que es estar en aula regular.

E: Has tenido algún intercambio de información sobre la educación inclusiva o sobre esta población estudiantil tan heterogénea, con otros docentes, con otros compañeros de trabajo

P.1: eeeh ¿el intercambio que hemos tenido nosotros los especialistas?

E: De información o de experiencias

P.1: De que ellos acepten

E: No, simplemente hablar, intercambiar experiencias actividades

P.1: Si, en la escuela hemos tenido ese intercambio en los consejos técnicos con todo el personal siempre nos dan la oportunidad de intervenir de recapitular bueno hacer un breve informe verbal de lo que hemos trabajado y de la importancia del hecho de que el niño asista al aula integrada.....lo que pasa es que a veces tanto los docentes como los padres tenemos una varita mágica de que el niño de la noche a la mañana va a cambiar, este es un trabajo de hormiguita es un trabajo de mucha constancia y este de mucha articulación entre el docente de aula con el especialista y el padre o sea es un trabajo mancomunado....estee y en otras momentos hemos propiciado le hemos dado algún material a los docentes para trabajar con los niños, en las visitas en el ámbito de aula regular hemos sido también portadores de experiencias hemos sido modelos de trabajo de acuerdo a los contenidos que la docente está explicando y siempre le informamos y le decimos a ellos al docente de aula regular que con el niño especial pues hay que fijarse una meta y no aspirar aquello de repente pensáramos que puede alcanzar el niño sino establecerse metas a corto plazo para luego ir poco a poco erradicando aquellas situaciones o aquellos aprendizajes que sean indeseados y aplicar otros que sean deseados o lo que está próximo a la meta alcanzar, ah y que sean también muy consecuentes muy secuenciales de lo práctico de lo sencillo de lo simple a lo más complejo y la paciencia por supuesto, la paciencia es fundamental, la paciencia, el cariño, el acercamiento, la escucha, el hacer contacto visual con el niño contacto físico estee y por allí.

E: Reflexionas sobre tu papel en la educación inclusiva

P.1: Si claro, mi reflexión es motivar a los docentes a que este se les dé una mano amiga a estos niños sobre todo a los padres que a veces sienten que en todas las instituciones las puertas se les cierran.... eeeeh evitar subestimar la capacidad de nuestros niños con necesidades educativas especiales, creer siempre que ellos pueden dar más y lograr en ellos

looo, el fin último que es la felicidad o sea el niño debe ser feliz dentro del ámbito educativo, si yo como educador le cierro la oportunidad de que el niño ingrese a la educación, yo le estoy coartando en cierta forma a un niño el derecho de ser feliz, el derecho de socializar con otros niños, el derecho al disfrute, al aprendizaje en la medida de sus posibilidades y de su capacidad y bueno mientras que yo pueda estar dentro de ámbito educativo siempre voy a motivar a mis colegas a que lo hagan porque en la medida que ellos tengan esa apertura a hacerlo ellos están contribuyendo en cierta forma con un granito de arena en la vida de esa criatura en la vida de esos niños y darle también esperanzas a los padres de que el niño puede ser capaz en la medida de sus posibilidades.

E: Ahora hablando de esa escuela que nombras al principio, crees que la escuela necesita cambiar para trabajar en el marco de una educación inclusiva.

P.1: Por supuesto.

E: Que aspectos crees que necesita fortalecer o cambiar.

P.1: eeeeh un director que tenga la formación en este aspecto eeeh especialistas que sean capaces deee(interrupción).

E: Retomando, lo que necesita cambiar la escuela

P.1: la comunidad en general, debe haber talleres, la sección la parte de educación especial a nivel ministerial debe hacerse presente con mayor frecuencia dentro las instituciones educativas, este darle la importancia que se merece eh si tener un directivo que haga al especialista participe de algunas actividades dentro de la institución eh formar no solo a los docentes sino también al personal obrero muchas veces el personal obrero se involucra y bueno lo que he visto mi experiencia es que a veces se involucran en esa parte educativa de sancionar, llamar la atención que muchas veces lo hacen de forma inapropiada , quizás eh dañando sin querer porque como no tienen la formación dañan sin querer algún proceso que se haya iniciado con el niño y que muchas veces puede desencadenar en el niño una un evento agresivo ellos pueden ser un disparador de ciertos recuerdos de ciertas conductas que pueden ser nocivas para ellos eeeeh que más a los padres involucrarlos también a otros padres no solo los padres de niños con necesidades educativas especiales sino a los padres de los niños neurotipicos como se les dice para que ellos también tengan esa apertura y que inculquen esos valores a sus hijos en la aceptación eeeh en la diferencia.

E: crees que la escuela hoy en día está preparada para trabajar en el marco de la educación inclusiva.

P.1: si... si... hay si existe terceras personas en este caso, vuelvo y repito eh distrito escolar eh municipio escolar... zona educativa donde haya una visita consecuente donde se involucren universidades donde se implante la educación especial que estén de visita a la escuela con mucha regularidad pienso que puede prepararse, puede darse esa posibilidad de que se prepare si hay continuidad en ese acompañamiento a la escuela, si estamos alejados una cosa de la otra no, seguirá habiendo ese abismo entre lo que es la educación especial y la educación integral.

E: En cuanto al docente, qué crees que necesita el docente para trabajar en el marco de la educación inclusiva.

P.1: Formación, talleres

E: En qué aspectos específicos.

P.1: En el conocimiento del proceso de aprendizaje de estas niños con necesidades educativas especiales, como debe estructurarse la enseñanza, como debe ser la evaluación como debe ser el manejo conductual de estos niños, como debe ser el trato a estos niños

como debe implementar algunas estrategias innovadoras donde el niño sea capaz de involucrarse.

E: Y tú que necesitarías para mejorar tu trabajo en el marco de la educación inclusiva.

P.1: ¿Qué necesito mejorar?...esteeee... creo que debo este serbueno creo que debo continuar también formándome en este sentido, ser innovadora recurrir más a los medios en este caso lo que es la informática, ser un poco más dinámica quizás, quizás me estoy limitando también a la parte de mantener al niño sentado a lo mejor debo involucrar dentro mi trabajo la parte deportiva la parte este quizás de teatro, como lo está haciendo la te comentaba anteriormente, sí... ofrecerle otros espacios y no limitarme al espacio del aula integrada.

E: Y cuáles son tus expectativas a futuro para seguir trabajando con esta población heterogénea en la escuela.

P.1: Este... bueno... ¿habrá mayor cantidad de educadores que se involucren en este tipo de trabajo? en este tipo de proyecto a nivel del país a nivel de educación este le darán la importancia que este tipo de educación inclusiva merece, hasta donde podemos llegar nosotros no, como propagadores y multiplicadores de esta educación inclusiva.

E: Por último, teóricamente cómo caracterizarías a la educación inclusiva, cuáles dirías que son sus características más resaltantes.

P.1: De la educación inclusiva...eeeh... aceptación por parte del docente...eeeh espacios diversos espacios, pluralidad de espacios con diversos recursos, recursos materiales eeeh...sensibilidad por parte de los que acompañan a estos niños con necesidades educativas ...eeeh acompañamiento a los padres comunicación directa con ellos eeehh fijación de metas a corto plazo, formación, talleres.

E: Algo más que agregar, alguna inquietud.

P.1: Bueno este que se promueva este tipo de educación inclusiva para que seamos de verdad unidad, para que estemos unidos todos en lo que es la educación, la sociedad, que nos aceptemos unos a otros con nuestras debilidades y fortalezas y que parece mentira desde chiquiticos nuestros niños comienzan y aprenden que debe ser así y bueno crear lazos de concordia de amistad de solidaridad entre ellos que cuando vean a alguien entre comillas diferente que sean capaces de tenderles la mano de ser cariñosos receptivos.

CURRICULUM VITAE

Jherania Yolanda Rivero Sánchez.

Profesión: Licenciada en Educación Especial.

Edad: 44 años. **CI:** 11.773.483

Estado civil: Casada.

Dirección: Av. Francisco de Miranda Centro Residencial

La California Edif. 3 piso 5 apto 53 Urb. California Norte (Caracas)

Telf.: 0212 2353450 ó 0414-3312492.

Lugar y fecha de nacimiento: Caracas 21/06/73.

E-mail: jheraniariveroipc@hotmail.com.

Resumen curricular

Educación

- **Postgrado: Doctorado en Educación. Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL). (tesis-actual)**
- **Postgrado: Maestría en Educación. Mención Gerencia Educacional. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL). (2009)**
- **Licenciado en Educación Especial. Mención: Dificultades de Aprendizaje. Universidad José María Vargas. 1995-2000. (Suma Cum Laude).**
- **Técnico Superior en Educación Especial. Mención: Dificultades de Aprendizaje Universidad José María Vargas. 1995-1998**

Experiencia Profesional

- Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Educación Especial. Programa de Dificultades de Aprendizaje. 2005 - Actual
- Colegio Nuestra Señora de la Esperanza. Coordinadora Académica. 2002-2005.
- Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. (UPEL). Centro de atención Caracas. Facilitador en el área de Educación Especial. 2001-2003
- Colegio Nuestra Señora de la Esperanza. Docente de 3º grado. 1999-2001.
- Atención Psicopedagógica Individualizada (privado)

Cargos desempeñados

- Coordinadora del Programa de postgrado Educación Especial para integración de las personas con discapacidad. IPC-UPEL (actual).

- Coordinadora del Programa Dificultades de Aprendizaje. Departamento de Educación Especial. IPC-UPEL (2011-2014).
- Jefe de la Cátedra Problemática de las Dificultades de Aprendizaje. Programa Dificultades de Aprendizaje. Departamento de Educación Especial. IPC-UPEL. (2009-2011).