

# Prácticas inclusivas en tiempos de pandemia

María Cristina Olarte Artunduaga <sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Institución Educativa Empresarial y Agroindustrial Los Andes  
crisolarte04@gmail.com

**Como citar:** Olarte, M. (2022). Prácticas Inclusivas en Tiempos De Pandemia. Educación y Ciencia, 26. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e13821>

## Resumen

Este artículo se enfoca en reconocer las experiencias de docentes y profesionales de apoyo y el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en los procesos de inclusión, durante el aislamiento obligatorio generado por la covid-19 en la Institución Educativa Técnico San Martín de Tours [TSMT]. Se empleó como perspectiva metodológica la sistematización de experiencias propuesta por Óscar Jara, la cual permite reconstruir los saberes y resignificar la práctica ante la necesidad de una transformación en el espacio educativo. Los resultados dan cuenta de los cambios que ocurrieron en la escuela en cuanto a la comunicación, acceso, práctica pedagógica y gestión educativa.

**Palabras clave:** inclusión, práctica pedagógica, gestión educativa, pandemia, sistematización de experiencias



Recibido: 09/12/2021 | Revisado: 10/12/2021  
Aprobado: 15/03/2022 | Publicado: 18/10/2022

## Teaching practices in pandemics

### *Abstract*

This article focuses on recognizing the experiences of teachers and support professionals and the development of their pedagogical practices in the inclusion processes during the compulsory isolation generated by COVID-19 in the Institución Educativa Técnico San Martín de Tours [TSMT]. I used as a methodological perspective the systematization of experiences proposed by Óscar Jara, which allows reconstructing the knowledge and re-signifying the practice before the need for a transformation in the educational space. The results show the changes that occurred in the school in terms of communication, access, pedagogical practice, and education management.

**Key words:** inclusion, pedagogical practice, educational management, pandemic, systematization of experiences.

### Introducción

La diversidad y la inclusión son temas recurrentes en las políticas, planes y programas educativos en Colombia, así como en las prácticas cotidianas del aula. El interés por abordar el tema es garantizar la participación escolar equitativa. Durante la covid-19, fue necesario experimentar diferentes dinámicas en los procesos educativos. Por ello, para continuar con el proceso educativo de manera vinculante fue necesaria «una conversación con la comunidad educativa frente a la labor educativa» (Skliar, 2003, p. 6).

La pandemia ocasionó nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, se gestaron cambios en los actores educativos: directivos, docentes, estudiantes y familia. La improvisación en el uso de diversos recursos tecnológicos y metodológicos, los cambios en metodologías docentes y el aprender y desaprender constante fueron la manera como la escuela afrontó el tránsito al trabajo en casa; fue necesario hacer nuevas apuestas curriculares. Al respecto, Díaz (2020) comenta que «desescolarizar la educación es invertir el currículo para dar respuestas ante las nuevas realidades» (p.11).

El aislamiento derivado de la pandemia llevó al desarrollo de investigaciones, entre ellas el trabajo titulado *Educación y pandemia: una visión académica* (Casnova y otros, 2020) en el que se aborda la educación en confinamiento y se analiza el escenario de la emergencia provocada por la covid-19. Siguiendo la misma línea, el trabajo titulado *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020, covid-19* de Reimers y Schleicher (2020) desarrolla una mirada del rol y las responsabilidades de las instituciones educativas en la modificación de las metodologías y los currículos académicos en el diseño e implementación de estrategias que mitiguen el impacto de la pandemia en el escenario educativo.

Estos trabajos han demostrado que los efectos de la pandemia aceleraron modificaciones educativas planteadas con anterioridad, no solo para responder a las necesidades de lo académico, sino para garantizar, además del servicio educativo de manera remota, el acompañamiento de estudiantes, familias y cuidadores en los procesos de aprendizaje, recreación y socialización desde los hogares.

Esta investigación se enfoca en las experiencias de docentes y profesionales de apoyo, especialmente en cuanto al desarrollo de sus prácticas pedagógicas en los procesos de inclusión durante el aislamiento por la covid-19. Inicialmente, se presentan algunas realidades institucionales en tiempos de pandemia con el objeto de describir situaciones vividas por alumnos, profesores, profesionales y docentes de apoyo. Luego se describe la metodología enfocada en la sistematización de experiencias propuesta por Jara (2013). Posteriormente, se presentan las categorías más significativas que dan cuenta de los componentes pedagógicos y de gestión que responden a la pregunta inicial ¿cómo se han desarrollado las prácticas inclusivas en los estudiantes de básica primaria durante la cuarentena por la covid-19?

### *Realidades institucionales en tiempos de pandemia*

Debido a la propagación de la covid-19 se tuvo que vivir en condiciones de aislamiento obligatorio, por lo que la casa se convirtió en escuela y las clases se trasladaron a la virtualidad. Ello implicó apropiarse de estrategias y métodos propios de los escenarios virtuales. Esta situación alteró las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje para estudiantes, padres de familia y docentes.

El gobierno colombiano, a través del Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2020), definieron lineamientos y orientaciones para la atención educativa en pandemia, los cuales establecen plataformas digitales con contenidos dirigidos a docentes, estudiantes y familias. Estas plataformas son diseñadas para apoyar el servicio educativo de manera remota; en ellas se propone la flexibilización de currículos y transversalización de asignaturas como ética, educación física y cátedra de la paz.

Para dar continuidad al proceso escolar pausado por el aislamiento obligatorio, se inició la evaluación de estrategias que debieron responder a interrogantes como ¿de qué manera se enseña sin presencia física?, ¿cuál es el rol de la familia en la educación en línea?, ¿cómo se motiva a los estudiantes?, ¿cuál debe ser el acompañamiento para estudiantes que no tienen conectividad? Las instituciones educativas debieron reinventarse, los docentes buscar capacitación en medios tecnológicos y las familias asumir un rol de acompañamiento que se adaptara a las herramientas disponibles.

El rol del profesor cambió, modificó su práctica, pues los modelos de enseñanza se trasladaron a un entorno de aprendizaje a distancia caracterizado por el uso de distintos canales de comunicación (radio, televisión, móvil, plataformas en línea, etc.). Zuluaga (2003) establece que en la práctica pedagógica se «debe realizar un

proceso dialógico entre la enseñanza, el aprendizaje y el contexto social» (p. 45).

En la experiencia de los docentes y profesionales de apoyo se reconoce la transformación de métodos, pues debieron adaptar las actividades, utilizar recursos disponibles, flexibilizar los contenidos curriculares, reconocer la importancia de la interdisciplinariedad e involucrar el contexto y a los padres de familia.

## Ruta metodológica

Se retomó el planteamiento de Jara (2013) respecto a los pasos y condiciones personales e institucionales que orientan la sistematización de experiencias, con el fin de generar una reconstrucción del saber pedagógico sobre la inclusión educativa de niños de básica primaria de la Institución Educativa TSMT, durante el aislamiento de la pandemia. Se analizó la experiencia de seis docentes y dos profesionales de apoyo de primaria, a través del intercambio narrativo y el compartir del proceso práctico de marzo a noviembre de 2020. Este período de tiempo estuvo caracterizado por la emisión y cumplimiento de los primeros decretos de aislamiento para controlar la propagación de la covid-19.

Se reflexionó, reinterpretó y reconstruyó el sentido de la práctica pedagógica, se valoraron las vivencias de los docentes como fuente de aprendizaje y conocimiento para la inclusión educativa. De esta manera el proceso se realizó en una ruta de cinco etapas que son descritas en la figura 1.



*Nota:* Elaboración Propia basada en Jara (2013)

La Institución Educativa TSMT está ubicada en el centro de la ciudad de Sogamoso,

Boyacá, posee una única sede y en el año 2020 cuenta con una matrícula de 350 estudiantes, de los cuales 101 están caracterizados como estudiantes en condición de discapacidad. Las familias que pertenecen a esta comunidad se encuentran en los estratos 1 (64 %) y 2 (32 %). Durante el desarrollo de la investigación el colegio contaba con 24 docentes y 2 directivos docentes. Para esta sistematización la muestra fue de 4 docentes y 2 profesionales de apoyo, quienes decidieron participar después de la socialización de la investigación.

### *Punto de partida y preguntas iniciales*

Esta sistematización de experiencias tiene como fin conocer la realidad a través de la voz de los actores; va más allá de corroborar el cumplimiento de una meta específica; el análisis no se basa en explicaciones estadísticas; y se concentra en la reconstrucción autocrítica del proceso de práctica. En un primer momento se realizó una indagación documental de antecedentes y se hizo el recorrido histórico de la Institución Educativa TSMT. A partir de lo anterior se definió qué aspectos centrales de las experiencias se sistematizaría, las fuentes de información y se definieron los participantes. Para la muestra, se convocó a docentes, directivo y profesionales de apoyo para socializar el objetivo de la sistematización, teniendo en cuenta que la vinculación al proyecto es voluntaria.

### *Recuperación del proceso vivido*

Se llevaron a cabo los grupos focales. Para ello, los participantes se reunieron para discutir y abordar la experiencia personal y reconstruir de forma colectiva el proceso vivido de manera confiable, detallada y pertinente. El objetivo de los grupos focales fue reconocer las percepciones de los docentes de básica primaria y profesionales de apoyo que atienden población diversa, en relación con el proyecto educativo, el diseño curricular y los procesos pedagógicos y metodológicos.

### *Los puntos de llegada*

Se organizaron los testimonios obtenidos en los grupos focales y luego se identificaron e interpretaron los resultados de acuerdo con las categorías: práctica pedagógica y gestión educativa, que son el punto de partida del proceso metodológico. Para el análisis de la información se asignó un código numérico consecutivo a cada participante (S1, S2, S3...).

### *Práctica Pedagógica*

El aislamiento obligatorio planteó un escenario desconocido e incierto. Para los docentes el mayor reto fue la comunicación con sus estudiantes debido a las dificultades en la accesibilidad a la nueva modalidad de trabajo remoto. En este sentido, surge la necesidad de pensar alternativas que permitan sostener y fortalecer las nuevas formas de intercambio, de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes y sus familias.

La falta de contacto directo con las familias y los estudiantes ha generado dificultad para establecer comunicación con algunos de ellos, algunas familias cambian constantemente de número telefónico por lo cual se complica la posibilidad de hacer un proceso de seguimiento continuo [S5].

El *acceso a la información* emergió como debilidad, lo cual, es relevante porque se relaciona con la garantía de continuar los procesos de enseñanza para la población diversa. En este sentido, se marca la debilidad en dos aspectos clave de la enseñanza. El primero, la práctica educativa, se apoya en los aspectos metodológicos en relación con el diseño de actividades que tengan en la mira la recuperación de los saberes para todos, esta última es el elemento clave para los docentes de la institución. En segundo lugar, el material didáctico debe ser el elemento que posibilita la comprensión de los contenidos. Los aspectos metodológicos y didácticos tienen como objetivo mejorar la comunicación y la praxis dentro del aula, sin importar que sea física o virtual.

El acceso, en sentido amplio, se refiere a condiciones para el aprendizaje, por ello, para los docentes y profesionales de apoyo que hicieron parte de la investigación, la falta de comunicación y la manera de acceder a la información fue una preocupación constante. El análisis de los relatos mostró que el cambio a la virtualidad y las implicaciones para las formas de enseñanza y aprendizaje incidió en el reconocimiento y resignificación de la comunicación como valor relevante en la práctica pedagógica.

ya que al no ser presencial se tuvo que rediseñar la planeación, los contenidos y hasta la misma clase. Se transformó la manera en que se tenían que dar las explicaciones...ya que estas debían ser muy cortas por medio de audios o videos explicativos que permitieran que el estudiante aprendiera de la mejor forma. El rediseño de guías se debió ajustar para que tuvieran los contenidos adecuados para la enseñanza y la apropiación del conocimiento [S3].

Desde esta perspectiva, el lugar por excelencia de la educación es el constituido por las instituciones educativas, y no se hace referencia al espacio físico. En palabras de Yarza (2011) el espacio educativo es un sistema complejo de actores, va más allá del ambiente escolar y tiene que ver con el proceso de formación integral de los estudiantes, allí se pueden producir saberes en diferentes espacios de formación en los que la comunicación, el acceso y la práctica pedagógica se orientan a la gestión para el acercamiento al otro y a la diferencia.

Sin dudas, el aislamiento obligatorio fue una oportunidad para abordar el debate sobre la diferencia y la capacidad para comprender al otro, más allá de los contenidos escolares se trabajó una concepción de la diversidad en la que la institución educativa articula el conocimiento con el valor y el sentido de la vida. Ello da la oportunidad a todos los estudiantes de acceder a un aprendizaje dialógico y flexible que rescate su singularidad para comprender lo diferente no como un déficit, sino como una posibilidad de encuentro enriquecedor. Bajo este ángulo, los docentes deben realizar

adaptaciones en las formas en que presentan y hacen llegar los contenidos a la población estudiantil.

Una segunda categoría que emergió del proceso de sistematización fue la *desigualdad*, puesto que no depende únicamente del acceso a la educación, sino también se relaciona con los sujetos que enfrentan la desigualdad en su cotidianidad fuera del contexto escolar. Se identificó que la exclusión y marginación de algunos alumnos están dadas por las condiciones sociales, culturales o económicas, al respecto, un docente manifestó que «existe desigualdad para el acceso a oportunidades educativas digitalmente» [S1]. «desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento» [S2].

De otra parte, se destaca que la práctica pedagógica requiere ser modificada hacia nuevas realidades para promover la construcción de un modelo educativo adaptado a las condiciones de la comunidad. Los docentes reconocieron que se deben identificar las nuevas características del sistema escolar a partir de las particularidades de los alumnos, educadores, directivos, familias y el contexto.

Las demandas sociales de los estudiantes exigen un análisis sobre las políticas estatales, ya que la pandemia hizo visibles las deficiencias en las escuelas, familias y sociedad generando transformaciones.

Así pues, en los escenarios planteados por la pandemia la motivación fue fundamental para superar barreras de enseñanza y aprendizaje. Esto, sumado a las dificultades en la accesibilidad a los recursos tecnológicos, invita a pensar la desigualdad como una realidad que se ha visibilizado y que crea la oportunidad para innovar en la planificación educativa de comunidades diversas, lo cual promueve una educación inclusiva.

Los docentes identificaron que la realidad demuestra una visión dinámica del currículo en la que se retoman necesidades como las competencias de alfabetización digital, las habilidades socioemocionales, hábitos de vida saludable y el autocuidado. Por ello, se hizo necesario pensar el currículo a partir de planteamientos actuales, con propuestas para un aprendizaje equitativo que reconozca la diversidad y responda a necesidades particulares. Por tanto, durante pandemia, las clases fueron lugares de encuentro que facilitaron el trabajo colaborativo, la experimentación y la creatividad.

El currículo debió ser abierto y dinámico para garantizar el desarrollo de las competencias necesarias para desenvolverse en la contingencia. Esto implicó dejar atrás la imagen de las clases magistrales para dar paso a un nuevo proceso en el que los alumnos pudieran compartir y disfrutar situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias; se valoraron, tomaron en cuenta y respetaron sus diferencias individuales.

En consecuencia, los docentes y profesionales de apoyo debieron tomar decisiones en torno a los objetivos, contenidos, actividades, materiales y la evaluación; utilizar

técnicas de trabajo individual y de grupo; usar y adaptar la tecnología; crear y adaptar materiales y recursos variados para organizar el trabajo fuera del aula.

La pandemia hizo visible diversas tensiones que se deben analizar para proponer rutas de cambio inmediatas y de largo plazo que permitan avanzar hacia condiciones educativas más equitativas; ha sido una oportunidad para reflexionar sobre la forma de entender y procesar el sentido de la escuela y de la educación. Estas transformaciones implican un cambio que debe partir de la diversidad de las realidades educativas, de contemplar una nueva forma de organización, concebir el currículo y los servicios educativos como un eje articulador, y todo ello incide en la propuesta de los Proyectos Educativos Institucionales. Es necesario, entonces, «un constante diálogo de saberes entre los profesionales de apoyo y docentes para determinar las necesidades y apoyos que necesitan los estudiantes [S6].

### *Gestión educativa*

La pandemia suscitó nuevas situaciones relacionadas con la gestión educativa, por un lado, en las *estrategias y metodologías* de las prácticas docentes, y por otro, en el *acompañamiento familiar* y la *experiencia* de los profesionales de apoyo.

En la práctica docente, la inclusión se remitió a la gestión curricular para unificar las estrategias didácticas y metodológicas ante los ajustes que se realizaron para la enseñanza remota. Se realizaron adaptaciones en aspectos como dar información individual de los estudiantes, las formas de evaluación de las estrategias para el aprendizaje, la flexibilización en la cantidad de contenidos, el trabajo individual y los recursos como guías, ábacos, juegos. Al respecto un docente manifiesta que «se flexibilizó la cantidad de contenidos propuestos por asignatura para que no fueran una carga para padres ni estudiantes» [S3].

El trabajo de las prácticas pedagógicas se centró en la gestión de nuevas formas de interactuar con la comunidad educativa y los currículos, en cuanto a estructura, contenidos, proyectos e integración de la tecnología. Al respecto, Cardénas y otros (2021) sitúan la experiencia de los educadores en tiempo de pandemia como «la toma de decisiones más allá de la normatividad centralizada de los sistemas escolares» (p.36). El currículo como guía de organización para los procesos educativos tuvo discrepancia en la respuesta a las condiciones de la enseñanza y aprendizaje en casa.

Este estudio permitió visibilizar a los docentes, más allá de su quehacer pedagógico, como guías de atención a los niños y a la familia, soporte de acompañamiento en el manejo de emociones, potenciador de ambientes de aprendizaje.

Con respecto a las *metodologías*, se cambiaron las prácticas tradicionales de clases magistrales, trabajos en el pupitre y enseñanza basada en el libro de texto por estrategias activas relacionadas con experiencias y contextos propios de la situación de aislamiento. Lo anterior fue mediado por la flexibilización del currículo para ajustar los contenidos en busca de equidad y inclusión.

A pesar de la coyuntura, la continuidad de la educación se dio gracias al equipo de trabajo de la Institución Educativa, quienes se adaptaron y continuaron en el ejercicio pedagógico, la disposición y uso de los recursos en el momento de la crisis. No obstante, la deserción fue un hecho marcado en todos los países durante la pandemia, a causa de «desigualdades sociales y políticas educativas» (Juárez, 2020, p.12).

De otra parte, el *acompañamiento familiar* estuvo marcado por la interacción significativa con los estudiantes. Las familias mostraron un compromiso fuerte con la continuidad del proceso educativo en el aprendizaje remoto en casa. En este aspecto, se destaca que la mayor dificultad fueron las brechas sociales que repercutieron en la conectividad, lo que a su vez incidió negativamente en la comunicación con los hogares y los estudiantes. Al respecto, Lloyd (2020) comenta que la desigualdad en las oportunidades educativas se relaciona con dificultades para el acceso a la información por falta de infraestructura suficiente para dar respuesta a las necesidades educativas. Sobre esto, una profesional de apoyo expresa que «con la familia se han utilizado principalmente medios como WhatsApp (chat y videollamadas) y las llamadas telefónicas. Algunas pocas familias tienen la posibilidad de acceder a entrevistas o sesiones por plataformas como Zoom y Meet» [S4].

Con respecto a la *experiencia* disciplinar de los profesionales de apoyo, el proceso de inclusión se vio afectado en las dinámicas para cada estudiante porque requirió del involucramiento de docentes y familias. Ello resultó dificultoso porque, por un lado, los docentes tenían múltiples tareas para enfrentar la enseñanza remota en casa, necesitaron de tiempo para capacitarse y adaptar nuevas metodologías y estrategias y, por otro lado, las familias vivieron complejos procesos en los que se presentaron problemas en la comunicación y convivencia.

Sin embargo, esa situación fue superándose en la medida que se facilitaron los medios para interaccionar y equilibrar necesidades en los hogares de los estudiantes, lo cual permitió la continuidad del proceso escolar. La experiencia de inclusión y labor de los profesionales de apoyo estuvo positivamente relacionada con el trabajo de las familias.

Definitivamente, el acompañamiento por parte de padres de familia y cuidadores fue fundamental en el desarrollo de las actividades propuestas. Si bien hay multiplicidad de padres de familia, hablando en términos de que en la institución no existe paridad en los métodos de crianza, se destacaron algunos por su buena labor realizada [S6].

## Discusión

Las experiencias de las prácticas pedagógicas de los docentes y profesionales de apoyo permitieron detallar que los aspectos que implicaron una transformación relevante al inicio de la cuarentena por la covid-19 fueron:

1) la comunicación, que requirió integrar el uso de la tecnología, lo cual fue una barrera por la falta de infraestructura tecnológica tanto en los hogares como en la institución. No obstante, los docentes adaptaron su quehacer a través del rediseño de metodologías y uso de medios para interacción con la comunidad.

2) Las condiciones familiares y educativas de los estudiantes estuvieron marcadas por desigualdades sociales, de género y ubicación geográfica. Sobre esto, Lloyd (2020) indica que las desigualdades educativas durante la pandemia condicionaron al sistema educativo a utilizar tecnología que no todas las instituciones y hogares tenían, factor que aisló a muchos estudiantes y cuestiona la capacidad para dar respuesta al nuevo contexto educativo.

3) La inclusión es el proceso de aprendizaje y participación, independiente de quién y dónde lo experimenta. La pandemia mostró que la educación inclusiva se trata de la convivencia y aprendizaje de alumnos con distintas condiciones sociales, culturas, capacidades e intereses.

Finalmente, se destaca que los aprendizajes en tiempo de crisis por la pandemia permiten cuestionarse sobre las dificultades socioeconómicas, educativas y sanitarias que subyugaron a los procesos educativos a vivir experiencias de desigualdad y carencias para generar una reflexión sobre la necesidad de políticas públicas educativas que propicien nuevas perspectivas curriculares, adaptación de infraestructura, capacitación a los actores educativos e integración tecnológica (Santos, 2020).

## Referencias

- Cardénas, A., Guerrero, L., y Johnson, M. (2021). Construir currículo desde abajo: avanzado en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del Covid-19. *Educación*, 30(38), 34-58. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.002>
- Díaz, B. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova (Coord.) *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jara, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Publicaciones Alforja
- Juárez, B. (2020, 6 de mayo). La educación rural en los tiempos de Coronavirus. *Ibero*. <https://ibero.mx/prensa/analisis-la-educacion-rural-en-los-tiempos-del-coronavirus>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova (Coord.) *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Salud y Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. <https://www.>

- mineducacion.gov.co/1759/articles-399094\_recurso\_1.pdf
- Reimers, F., y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19* [Informe]. Organización de Estados Iberoamericano.
- Santos, B.(2020). La cruel pedagogía del virus (P. Vasile, Trad.; 1era ed.). *Clacso*.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Yarza, A. (2011). Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿perfil, personal o productor de saber? *Revista Brasiler Currículo sem Fronteiras*, 11(1), 34-41. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rios.pdf>
- Zuluaga, O. (2003). *Pedagogía y epistemología. Prólogo mirar la infancia: Pedagogía, moral, modernidad*. Magisterio.