



Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas

**Pedagogías críticas
latinoamericanas**

Tunja - Boyacá

2020

Del 6 al 9 de octubre

Experiencias de maestras y maestros

HISTORIAS OTRAS DE LA "EDUCACIÓN INCLUSIVA"

Autor:

Moreno Fernández, Dilsa Angélica

Universidad Nacional de Colombia

Correo electrónico: dimorenof@unal.edu.co

Eje temático: Diversidad e inclusión

Resumen: El presente proyecto fue realizado con el objetivo de explorar y proponer Historias Otras en lo que ha sido hasta el momento la historia de la "Educación Inclusiva" en Colombia, a través de relatos de historias de vida que cuentan sobre inclusiones y exclusiones en la educación e interpelando la insistencia de la discapacidad como única presencia en esta. Por otro lado, buscando la posibilidad de tensionar la forma convencional de investigar introduciendo la perspectiva del "Hacer decolonial".

Desde esta perspectiva se emplea el Interaccionismo Conversacional, como estrategia metodológica para este ejercicio, desde el encuentro con personas de mi entorno familiar. Recuperando memorias sobre sus experiencias en momentos y lugares relacionados con el recorrido histórico de su educación. *Caminar y Conversar* condujo a la co-construcción de nuestras reuniones en donde fueron ellas y ellos quienes propusieron un saber a compartir, el lugar de encuentro y lo relatado sobre sus historias. Las conversaciones dieron espacio para compartir la palabra y el caminar se fue transformando en otras acciones desde el saber hacer de las y los protagonistas.

La co-construcción de estas historias resultó en un proceso que comenzó con el aprender a des-aprender la historia de la "Educación Inclusiva" en Colombia,

producida y enseñada desde una perspectiva eurocéntrica y se extendió hasta el re-aprender de forma crítica esa historia, a partir de las diversas vivencias de inclusión y exclusión de cada miembro de mi familia participante, demostrando el valor del enfoque decolonial del "sentir y pensar" en este ejercicio investigativo.

Abstract: This project was carried out with the objective of exploring and proposing Historias Narratives-other in what has been the history of "Inclusive Education" in Colombia up to now, through life stories that tell about inclusions and exclusions in education and challenging the insistence of disability as the only presence in education. On the other hand, seeking the possibility to stress the conventional way of researching by introducing the perspective of "Making decolonial".

From this perspective, Conversational Interactionism is used as a methodological strategy for this exercise, from the encounter with people from my family environment. Recovering memories about their experiences in moments and places related to the historical journey of their education. Walking and Talking led to the co-construction of our meetings where they were the ones who proposed a knowledge to share, the meeting place and what was told about their stories. The conversations gave space to share the word and the walk was transformed into other actions from the knowledge of the protagonists.

The co-construction of these stories resulted in a process that began with learning to unlearn the history of "Inclusive Education" in Colombia, produced and taught from a Eurocentric perspective and extended to the critical re-learning of that history, based on the diverse experiences of inclusion and exclusion of each member of my family, demonstrating the value of the decolonial approach of "feeling and thinking" in this research exercise.

Palabras clave: "Educación Inclusiva", Historias Otras, decolonialidad e interaccionismo conversacional.

Introducción:

En este ejercicio investigativo se encontrará el aporte experiencial de mis recorridos aprendidos, sobre la importancia de considerar de forma crítica la manera en cómo se han investigado hasta ahora algunos aspectos relacionados con la historia de educación y de la inclusión en Colombia. Su objetivo principal se encamina a la posibilidad de explorar posibilidades históricas otras desde la re-lectura crítica de la historia hegemónica de la "*Educación Inclusiva*". Estipulada universalmente desde el pensamiento eurocéntrico, considerado inapelable por ser el "único" con discursos y conocimientos posibles. Por esta razón, el término "*Educación Inclusiva*" se apreciará entre comillas e inclinado, como un acto de resistencia a su única historia conocida. También como interpelación a su actual connotación inclinada exclusivamente hacia la discapacidad que perpetúa su presencia estigmatizada en las escuelas.

Con la experiencia se destacan aspectos que muestran la forma en cómo llegué a enfocarme en este ejercicio desde la oportunidad de conversar con otras y otros, en este caso con algunos miembros de mi familia, sobre sus experiencias de "*Educación Inclusiva*", para permitir la reflexión crítica sobre la comprensión de su sentido desde un panorama más allá de la discapacidad. Expongo también mi intención de encaminarme hacia el "Hacer Decolonial" para aportar a la propuesta de indisciplinar la tradicional forma de investigar y demostrar la posibilidad de historiar de otras formas. Para denotar la urgencia de decolonizar el saber, el ser y por ende las tradicionales formas de hacer investigación. Este Hacer se logró desde la metodología del Caminar y Conversar planteada a través del Interaccionismo Conversacional, con lo cual se desarrollaron experiencias vivenciales desde saberes compartidos y relatos sobre sus historias de vida aprendiendo en las escuelas y también fuera de ellas.

Finalmente, se exponen los aprendizajes revelados desde la oportunidad de haber reflexionado a partir de la re-lectura crítica de la historia única hasta ahora contada, del encuentro co-construido con las y los participantes a través de sus

experiencias de educación en las escuelas o colegios, a partir del género, la condición social y la discapacidad, por mencionar algunos, y se muestran los resultados de nuestros encuentros como historias otras de Educación Inclusiva, para ampliar el panorama histórico de la diversidad en los contextos educativos y generar la posibilidad de hacerlos también parte de esta historia de educación en nuestro país.

Referentes teóricos:

El marco teórico en este ejercicio se expone a través de los aportes obtenidos desde la construcción de tres categorías principales, de las que también se desglosan subcategorías que profundizan aún más las bases que sustentan esta experiencia investigativa. En primer lugar, la historia de la "*Educación Inclusiva*" como historia colonial, que surge del recorrido por la historia de la educación en general de Colombia, desde la época de la Colonia hasta la época actual, profundizando en la inclusión y la exclusión como subcategorías presentes en ella. La siguiente, Historias Otras, que desde la corriente del pensamiento decolonial se explica, apoyada por subcategorías que se despliegan alrededor de los tres tipos de colonialidad: del poder, del saber y del ser, principales constituyentes de la matriz colonial. Finalmente, una última categoría emergente, que me permitió apreciar estas historias desde una perspectiva Interseccional con base en los estudios críticos en discapacidad.

Desde La Historia de la "*Educación Inclusiva*" como historia colonial, pensando las otras, los otros y nos-otros, como a quienes los discursos y sistemas de poder nos ha ocultado en la historia, se toma como recurso para la posibilidad de contar-nos la genealogía que desde Foucault (1964/1967), se ha planteado como esa oportunidad de buscar historia en espacios vacíos o grietas que no se han explorado. La Genealogía se constituyó en una guía clave en estos recorridos en busca de esas otras formas de contar y de explorar nuestras historias. Según Varela (1997), Foucault ha contemplado esa otra posibilidad desde lo genealógico y la ha visto como esa oposición a una historia global, que ha sido dominante,

para abrirse a la posibilidad de una historia diferente o como él mismo ha llamado una historia general. Esta permite desplegar un campo de dispersión en donde plantea la importancia de que "se defiendan la necesidad de un uso determinado de la historia para romper con las evidencias y los esquemas pre-establecidos, para poder recuperar la memoria y comprender cómo se han gestado las condiciones que conforman el presente y elaborar así nuevos conocimientos que puedan ser útiles para conocer de un modo reflexivo y distanciado lo que está aconteciendo" (Varela, J. 1997, p. 36).

Siguiendo esta dirección fue importante contemplar la propuesta de comprender la implicancia crítica sobre la posibilidad de des-hegemonizar la historia y contemplarla como esa historia general, para lo cual exploré algunas fuentes en donde se aprecian concretamente aspectos que cuentan sobre el desarrollo de historias vividas desde la experiencia educativa, partiendo desde el proceso de colonización. Momento en el que se empieza a contar de esta historia a profundidad y continuando desde allí hasta llegar a la época actual. En dicha exploración la historia cuenta cómo la inclusión y la exclusión han estado ligadas en la educación contribuyendo a la construcción de sociedad. "La educación siempre ha existido y se ha excluido de algunos conocimientos a personas por su sexo, su edad, su color o su entorno social; desde que existe sociedad también educación y desde que existe educación también exclusión e inclusión, en cada uno de sus procesos" (Ramírez, W. 2017, pp. 215-216) De esta forma la inclusión se aprecia aquí como un aspecto que abarca seres más allá de su discapacidad y los contempla desde factores por los que históricamente también han sido excluidos. La exclusión, por su parte, se aprecia como aquello que no da posibilidad a la existencia de algunas y algunos ni su reconocimiento en la historia.

Es importante resaltar, que desde tiempos atrás y hasta nuestro momento actual, hemos sido excluidos por diferentes razones y que estas son los que nos han llevado a la búsqueda del ser incluidos. Esta historia colonial de la *"Educación*

Inclusiva”, todavía tiene mucho que contar sobre quienes aún no ha hablado y que también han estado allí. Sobre esos espacios vacíos y ausencias que se ven entre las grietas. Para ello, decidí orientarme a través de la opción del Hacer decolonial, como estrategia metodológica, para ver de manera crítica esta historia. En ello, fue clave la comprensión que desde esta opción se encuentra sobre lo que se ha constituido históricamente como la matriz colonial, expuesta por el pensador decolonial Walter D. Mignolo (2019), para explicar las estructuras de poder que nos ha invisibilizado. El autor la expone como aquel pensamiento hegemónico que se configura desde tres puntos de sometimiento respectivamente: el primero con relación a la colonialidad del poder, el segundo a la del saber y el tercero con relación a la del ser”. Esto implicó la necesidad de indisciplinar aquellas formas fijas y estructuradas de registrar la historia, lo cual, a su vez implicaría indisciplinarse a la hora de investigar. Desobedecer las tradicionales formas de hacer investigación se convirtió en mi forma de contribuir a ese Hacer decolonial al que se llama con urgencia y de encontrar mi lugar de enunciación desde una perspectiva más crítica hacia la percepción de la “*Educación Inclusiva*” en su historia.

Al abordar estos aspectos de la matriz de forma crítica y desde la experiencia relatada por las y los protagonistas, emergió entre las fisuras la interseccionalidad, desde el pensar-nos de forma crítica en lo que respecta a la diversidad y a la inclusión de la misma en estas experiencias de educación relatadas. Esto con el objetivo de sustentar la importancia de ver esta historia no como una dirigida exclusivamente a la discapacidad, sino como varias historias en las cuales se entrecruzan con ella el género, la raza, la condición social y la edad, entre otros. El enfoque interseccional apareció aquí como la forma de entender la estructura de la exclusión y la inclusión más allá de su aparición por una única categoría dada. No como una secuencia en la que un aspecto o causa por la que se ha estado excluido se suma a otras para considerarse con más razones de ser incluido. El abordaje de este enfoque permitió a su vez la exploración de los estudios críticos en discapacidad, los cuales fueron cruciales

en la comprensión sobre la necesidad de generar un estado más crítico hacia la misma.

Metodología

El "Interaccionismo conversacional" propuesto por el investigador Olver Quijano (2016), me generó la idea de esa posibilidad otra para esta marcha metodológica. Este se construye desde la crítica misma sobre la perpetuidad de la colonialidad en la academia y en los ejercicios investigativos dentro de ella. Decolonizar entonces la metodología implicaría pensar en una investigación indisciplinada, lo que llevó a romper con la exigencia de las entrevistas y acciones estructuradas, así como a la posibilidad de encontrar, en mi propio contexto familiar, esas posibles historias otras de "*Educación Inclusiva*". Me permití entonces alterar un poco su concepto de "Caminar y Conversar" para transformarlo en un acto de tejer, bordar, amasar, interpretar, tecnological y de historiar. Esto por el aporte de saberes realizado por quienes participaron. Las conversaciones se desarrollaron a través de estos ejercicios para ampliar las posibilidades de caminar y conversar y en sí, para interpelar las relaciones con otras y otros en el desarrollo de una "investigación".

Mi mamá, mi papá, mis hermanos mayores, mi hermana menor y mi abuela materna, recorrieron conmigo los caminos para realizar este ejercicio. Escuchar sus relatos y compartir sus saberes me llevaron a comprender cuán lejos nos encontrábamos, incluso cuando nos percibíamos tan cercanos. Antes de empezar a caminar y conversar hubo momentos de co-construcción en los que tomamos en cuenta opiniones e ideas sobre el desarrollo de nuestros encuentros. En algunas oportunidades apreciamos fotografías de los viejos álbumes familiares que se convirtieron en el pre-ambulo de sus relatos de vida. De esta co-construcción surgió entonces nuestra forma de "Interaccionismo Conversacional en el entorno familiar". Desde espacios que fueron co-llamados: Amasar y conversar, Bordar y conversar, Tejer y conversar, ComparTIC y conversar, Historiar y conversar y finalmente Interpretar y conversar. Cada nombre hace

relación al saber compartido por cada una y uno de ellos en nuestras conversaciones.

Estas se dieron y la particularidad en sus relatos fue la experiencia de educación. Al tiempo que desarrollamos el compartir de saberes, cada una y cada uno tuvo libertad de contar en sus historias los aspectos que más se guardaron en sus memorias. Aspectos que marcaron momentos difíciles y momentos gratos. Momentos que también impulsaron a ser, a saber y a poder de otra forma. Historias en las que la exclusión y la inclusión hicieron su aparición. Y en este sentido la investigación se hizo narración desde el compartir de sus relatos orales, asignándole poder a sus protagonistas. Poder que en este caso no se piensa dominante como en la matriz colonial, sino como un poder de ser, pues como lo expresa Yeyaide (2018), es un poder que sirve de impulso para legitimar el discurso de aquellos a quienes se les ha negado su ontología. En este caso, de aquellas y aquellos que han estado pensando que, en su experiencia de ser, su saber y su palabra no tiene valor ni significado por no provenir de un título o de un certificado.

Desarrollo

De estas historias de educación en diferentes épocas de la vida, se vislumbraron momentos de exclusión y de inclusión que, desde lo conversado, dieron cuenta de cómo podría de otra forma ser contada esa historia de la "*Educación Inclusiva*". La re-lectura crítica de la historia de la educación en general y de la única historia conocida de la discapacidad, nos mostró cómo se fue revelando esta historia única para dar su paso a historias otras. Esto implicó recorrer sobre lo que ha sido la educación para mujeres y hombres en diferentes épocas históricas, teniendo en cuenta las generaciones presentes en mi familia. En torno a la primera mitad del siglo XX, época a la cual pertenece mi abuela materna, la educación primaria y secundaria para la mujer, según Leal y Ochoa (1977), se caracterizó por la distribución de programas de estudio de acuerdo al sexo y a la ubicación rural o urbana. A las mujeres se les enseñaba, especialmente en el

sector rural, a hacer bordados y costuras. Se vivió un fenómeno de migración desde poblaciones pequeñas pues era claro que las mejores posibilidades educativas se encontraban en los grandes centros urbanos. Después de 1930 se creó un mayor número de colegios femeninos concentrados principalmente en Bogotá y se abre la posibilidad de estudios universitarios, precisando que quienes podían aspirar a estos eran las mujeres de clases privilegiadas. Muchas de ellas para entonces habían descartado la posibilidad de continuar y culminar con sus estudios. En el caso de mi abuela, el trabajo en la ciudad y el cuidado de su propia familia, así como el rechazo a la escuela por la mala experiencia vivida en ella, fueron razones para no querer continuar educándose en ella.

Según esta misma fuente, para la segunda mitad del siglo XX, periodo de tiempo correspondiente a la generación de mi mamá y mi papá, en los años sesenta surge la modalidad de bachillerato diversificado que progresivamente se extendió por el país. Su característica principal consistió en que ya no se tenía más en cuenta el sexo sino las habilidades individuales, con lo que dieron fin a la tradicional educación femenina en donde solo se impartían enseñanzas en torno a las labores del hogar. Tanto en primaria como bachillerato se evidenció un equilibrio en el número de matrículas entre ambos sexos, en instituciones oficiales y privadas tanto del sector rural como del urbano. Sin embargo, fue evidente la discriminación en el sector rural precarizando sus escuelas en torno a recursos, aulas y docentes. En este mismo escenario se destaca la alta deserción de estudiantes, en su mayoría hombres, por su incorporación temprana al trabajo. Coincide esto con la pronta huida de mi papá a la ciudad, pues al no tener mayor oportunidad en la escuela rural y el sometimiento al trabajo en el campo desde muy niño, lo obligaron a escapar a la ciudad en donde pudo culminar con sus estudios y luego trabajar en lo que hasta este momento más le apasiona. Mi mamá por su parte no termina sus estudios, pero continua con sus aprendizajes que, al igual que mi papá, han constituido su mayor pasión en su hacer laboral y artístico de la vida.

Para finales del siglo XX, época en la que iniciamos el colegio mis hermanos y yo, de acuerdo con Herrera (2014), las mujeres ya logran acceder a la totalidad de los niveles educativos gracias a políticas que promovieron derechos sociales en su calidad de ciudadanas. Con la constitución política de 1991 se introdujeron disposiciones en torno a la inclusión social de la mujer y su participación en los diferentes escenarios sociales incluido el educativo. Ya en 1994 surge la ley 115 general de educación con la cual se determinan las normas y orientaciones curriculares para cada nivel educativo y la atención educativa a diferentes poblaciones, que históricamente habían sido excluidas del sistema como en el caso de los grupos étnicos y las personas conocidas entonces como sujetos con limitaciones.

Para el caso específico de los hombres, según Rodríguez (2016), la ley 48 de 1993 estableció el servicio militar obligatorio, con lo cual, para esta época muchos debieron enfrentar esta situación justo al terminar sus estudios secundarios aún en contra de su voluntad y la de sus familias. La situación militar debía ser definida pues la no obtención de la libreta sigue siendo una barrera para el acceso a la educación, al grado profesional y al trabajo. Para finales de los 90 fue una realidad dramática en muchas familias que, como en la mía, se angustiaron ante la partida de sus hijos y la incertidumbre de sus destinos. Mi hermano mayor prestó el servicio militar en la Policía nacional y mi siguiente hermano mayor es rechazado para prestar dicho servicio, debido a que, en ese entonces, los jóvenes bachilleres eran evaluados en diferentes aspectos para clasificarlos como aptos o no. Para su fortuna, como así él llegó a expresarlo, no cumplía con los requisitos exigidos.

Según Ramírez (2015), en torno a la educación para personas con discapacidad, a principios del nuevo milenio, el concepto de discapacidad en Colombia se fue transformando. Para la primera década de este milenio, mi hermana ya contaba con la edad de 13 años y a pesar de estos cambios, todavía fue necesario acudir a la educación especial para ella. "A inicios del siglo XXI se da un desmonte de

las aulas especiales y con esto se llega a la fusión de las escuelas especiales con las escuelas regulares, lo cual trae consigo procesos de capacitación del Ministerio de Educación Nacional, movilizaciones políticas de los educadores especiales y alianzas con la comunidad y las familias por la defensa de la educación especial". (Yarza et al, 2014^a citado por Ramírez, 2015). La ley general de educación de 1994 hizo énfasis en la integración de esta población a la educación regular, pero con el tiempo se percataron del fracaso con este modelo y se abogó más por una "*Educación inclusiva*". Actualmente existe un decreto para ella, el 1421 de 2017.

De esta manera se logra exponer la relación entre el desarrollo histórico y la experiencia de vida en la educación de cada una y cada uno de los miembros de mi familia. Posteriormente la relación se orienta a otros aspectos que desde lo narrado en sus historias se vinculan con las diferentes formas de colonialidad, anteriormente expuestas. Sobre la colonialidad del poder, Aníbal Quijano (1992), la propone como una categoría que expresa un patrón de dominación global. Se concluyó de ella la importancia de no permitir que se nos siga colonizando, para dejar de colonizar también y empezar a decolonizar la educación. De hacer el giro decolonial para entender que existen unas relaciones de poder y saber que van a influenciar el ser. "Sin lugar a dudas, es imprescindible la decolonialidad del poder, pero para ello hay que decolonizar el saber, decolonizar el ser y decolonizar el vivir" (Arias, M., Ortiz, A. & Pedrozo, Z. 2018. p.33).

La Colonialidad del saber, según Walsh (2008), tiene que ver con la concepción de que la única vía posible del conocimiento es solo la que tiene que ver con racionalidades epistémicas que provienen de hombres blancos y europeizados; es decir, que tiene un carácter eurocentrista. Se infirió que la colonialidad del saber ha buscado borrarlos de la historia que se nos enseña desde ayer y hasta hoy. Convierte a sus protagonistas en sujetos que callan por una vergüenza infundada y genera una degradación de sus saberes, de la sencillez de sus caminos y del origen de su existir. En cuanto a la colonialidad del ser, de acuerdo con Gómez (2010), esta forma de colonialidad tiene que ver con la existencia

misma y, desde nuestros recorridos, con el sujeto subalterno, con la raza encarnada en el color de piel, con el lugar que se ocupa y la identidad que nos nombra. Tiene que ver con la posición desde la que se piensa y desde la que se conoce.

En cuanto a la Interseccionalidad, fue un concepto que apareció en este proceso y que considero está siendo fundamental en la comprensión de los discursos que, desde los movimientos feministas hasta los estudios críticos en discapacidad, le han dado otros rumbos a los que tradicionalmente y hegemónicamente han venido conformando el ser. Tomar esta dirección interseccional permitió ampliar el panorama de las diferencias y entender el de desigualdades en la escuela. Esto me llevó a reflexionar sobre cómo la etiqueta de "Necesidades Educativas Especiales", no es aquella que entra a definir la *"Educación Inclusiva"* sino muchas otras cualidades propias del ser diverso, como la raza, el estrato social, la cultura, la religión, el ciclo vital o la tendencia sexual, etc. El solo hablar de una excluye a las otras que también hacen parte de la experiencia diversa del ser. Un ser que necesita reconocerse en todo su espectro para comprender su forma de existir en el mundo. Forma que ha sido marcada por un pasado colonial y que por ello incita a dar el paso decolonial, para evitar legitimar la centralidad de una forma única de existir que continúe homogenizando, jerarquizando y etiquetando las historias de *"Educación Inclusiva"*.

Conclusiones

El objetivo fundamental de este ejercicio investigativo se centró en la posibilidad de explorar historias otras que pudieran interpelar esa forma hegemónica en la que se ha contado la historia de la *"Educación Inclusiva"* en Colombia y que ha dado protagonismo a la discapacidad. Con ello, se amplía su panorama para encontrar otros aspectos que también intervienen en su composición y a otras y otros que también han sido protagonistas en ella. Hacer de la conversación una experiencia espontánea nos alejó de los rigores y protocolos de la investigación, de los formatos orientadores, de la preparación previa e impersonal que limita el

pensar y el hablar. Nuestro único rumbo común fueron nuestras historias de educación, que propusimos como parte de la reconstrucción del paradigma de lo que debería ser la educación Inclusiva. Aquella que no está entre comillas para ya no ser vista como utopía, como reto, o como un camino hacia el futuro del que nada sabemos. Entendimos que la edad no es un factor que nos limita y nos desprestigia, en especial a aquellos seres a quienes por su edad se les ha quitado el valor de su experiencia y el respeto por su existencia. "Los ancianos de hoy siendo niños y jóvenes, sabían muchas cosas sobre la vida de sus abuelos, porque había contacto y comunicación intergeneracional" (Navarro, M. 2006, p. 172). Para el caso de esta experiencia compartida con mi familia, lo intergeneracional fue algo que se destacó y gracias a ello ahora son muchas las cosas que he aprendido de mis mayores y también de mis menores.

Al contemplar más de cerca mi experiencia familiar y al escuchar sus historias atravesadas también por la experiencia de la discapacidad, entendí que la posibilidad del ser incluido o del ser excluido en los escenarios educativos, no sólo es una cuestión que depende de ella. Hablar y vivir el panorama de la "Educación Inclusiva" implica también hablar de quienes no estuvieron presente, de quienes estuvieron por poco tiempo, de quienes renunciaron a estar y de quienes encontraron otra forma de hacerlo. Se reveló, cómo la historia de la discapacidad y la historia de las formas de educación que se han dado para la misma en nuestro contexto, no es la misma de la que nos han contado otras y otros como integrantes de la nación que ofrecen una educación que ha sido impuesta. Aquella historia sobre modelos médicos y sociales, sobre luchas para una vida independiente y sobre logros normativos, no significa lo mismo que la historia de nuestros modelos educativos, que históricamente han sido implantados desde modelos no propios y que a falta de recursos se han adaptado a lo mínimo.

Finalmente, de nuestros encuentros resultaron aprendizajes de saberes que fueron obtenidos en la experiencia de educación de cada una y cada uno en sus

historias de vida. De esta forma pensamos en una educación que se exprese de muchas maneras. En historias de educación no solo adentro de la escuela sino también fuera de ella. Historias de educación de diferente duración, de diferente ritmo y de diferente lugar. Aprendimos que no se trata sólo de historias que cuestionan el diagnóstico, el rasgo físico o la valoración del desarrollo para caber en lo inclusivo, sino también de historias del género, de la edad, de la condición social, de las oportunidades de la vida y de otras cosas. Todo esto para entender, que las historias se vuelven plurales porque se pueden contar de muchas maneras y que la educación misma se puede vivir de formas diversas.

Bibliografía

Foucault, M. (1967) La historia de la locura en la época clásica I. (Trad. Juan José Utrilla). Fondo de cultura económica editores. México. (Trabajo original publicado en 1964).

Varela, J. (1997). Nacimiento de la mujer burguesa: el cambiante desequilibrio de poder entre los sexos. Ediciones La Piqueta.

Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuadernos De Lingüística Hispánica, (30), 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>

Mignolo, W. (octubre de 2019). El encuentro de la "reconstitución epistemológica" con la "reconstitución estética". En Doctorado de estudios artísticos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Conferencia en la Lección inaugural del doctorado en estudios artísticos. Evento llevado a cabo en Bogotá, Colombia.

Navarro, C. (2006). Políticas de la memoria en la construcción identitaria en Ramada. La Paz, Bolivia. Edición PROEIB Andes.

Quijano, O. (2016). La conversación o el "interaccionismo conversacional" pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s). Calle 14, 11 (20) pp. xx-xx Bogotá, Colombia.

Yedaide, M. (2018). El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades-UNMDP. *Revista de Educación*, 0(13), pp. 227-231. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2738

Leal, M. de y Ochoa, H. (1977). La mujer y el desarrollo en Colombia. Asociación colombiana para el estudio de la población.

Herrera, M. (2014). Educación femenina e inclusión social en Colombia a través del siglo XX. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 28, n. especial, p. 181-199, 2014. ISSN 0102-6801. [Recuperado el 23 de julio de 2020] de: file:///C:/Users/amf_8/Downloads/24609-Texto%20do%20artigo-109928-1-10-20140926.pdf

Rodríguez, N. (2016). La problemática del servicio militar obligatorio en Colombia y el derecho a la objeción de conciencia. *Derecho y Realidad* Vol. 14 - Núm. 28 • julio - diciembre de 2016 Págs. 57-78 • ISSN: 1692-3936. [Recuperado el 24 de julio de 2020] de: file:///C:/Users/amf_8/Downloads/7812-Texto%20del%20art%C3%ADculo-20791-1-10-20180307.pdf

[Ramírez, M. \(2015\). Desarrollo histórico de la educación especial para niños con discapacidad cognitiva en Medellín. \[Recuperado el 12 de agosto de 2020\] de: https://repository.eafit.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10784/8282/MariaAndreaRamirezTobon2015.pdf?sequence=2](https://repository.eafit.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10784/8282/MariaAndreaRamirezTobon2015.pdf?sequence=2)

Quijano, A. (1992). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. En *Perú Indígena*, vol. 13, no. 29, Lima, Perú.

Arias, M., Ortiz, A. & Pedrozo, Z. (2018). Metodología "otra" en la investigación social, humana y educativa: el hacer decolonial como proceso decolonizante. *FAIA*. Vol 7, No 30: 172 -200. Universidad del Magdalena. Colombia.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar en Estado. *Revista Tabula Rasa*.

Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008. [Recuperado el 2 de mayo de 2020], de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>

[Gómez, J. \(2010\). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. EL ÁGORA USB, 10\(1\),87-105. \[Recuperado el 4 de junio de 2020\] de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/407748992005>](#)

Castro, S & Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores.