

Ambientes de aprendizaje que celebran la diversidad funcional: una perspectiva intercultural para la formación de maestros en ejercicio

Learning environments that celebrate functional diversity: an intercultural perspective for the training of in-service teachers

Ambientes de aprendizagem que valorizam a diversidade funcional: uma perspectiva intercultural para a formação de professores em exercício

Yonny Armando Pérez González¹

RESUMEN

En el contexto escolar actual se exhibe una creciente presencia de estudiantes con diversidad funcional en el aula de clase esto plantea importantes desafíos para los maestros en ejercicio en cuanto a su formación como maestros y para la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad. En el presente artículo se analizan las concepciones de los docentes en ejercicio sobre la diversidad funcional desde una perspectiva de interculturalidad, a partir de una investigación realizada con 27 docentes de una institución de educación pública de la ladera de la ciudad de Santiago de Cali. El estudio se fundamenta en los aportes de Romañach, J., & Lobato, M. (2005), García. A. & Bolaños. O. (2023), sobre diversidad funcional, en la interculturalidad crítica de Walsh, C. (2010), en la pedagogía crítica de Freire (1970), con el propósito de comprender las

¹Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Magister en Educación, Universidad Icesi, Cali, Colombia. Especialista en Gestión Educativa, Politécnico Grancolombiano Institución Universitaria, Bogotá, Colombia. Licenciado en Biología-Química, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Email: yonny.perez@correounivalle.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8818-7476>

relaciones existentes entre la formación de docentes en ejercicio, el reconocimiento de la diversidad funcional y la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad.

Metodológicamente se desarrolló un estudio descriptivo-interpretativo se empleó una encuesta autoadministrada compuesta por ítems tipo Likert y tres preguntas abiertas estructurada en bloques temáticos como la concepción de los docentes sobre diversidad, reconocimiento de la diversidad de estudiantes, percepciones y apreciaciones a la inclusión. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de los resultados, los cuales evidencian que los docentes reconocen la importancia de la diversidad funcional y manifiestan disposición hacia prácticas inclusivas; sin embargo, también expresan limitaciones asociadas a su formación profesional y a las condiciones institucionales para materializar dicho reconocimiento en sus prácticas pedagógicas. Se concluye que la formación de maestros en ejercicio constituye una mediación fundamental para transformar las concepciones docentes y favorecer la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad funcional como expresión legítima de la condición humana y como fundamento de la justicia educativa.

Palabras Claves: Formación de docentes en ejercicio; Diversidad Funcional, Interculturalidad Crítica; Ambientes de Aprendizaje; Justicia Educativa.

ABSTRACT

In the current school context, there is a growing presence of students with disabilities in the classroom. This poses significant challenges for practicing teachers in terms of their professional development and the creation of learning environments that celebrate diversity. This chapter analyzes practicing teachers' conceptions of disability from an intercultural perspective, based on research conducted with 27 teachers from a public school in the hillside area of Santiago de Cali. The study is grounded in the contributions of Románach, J., & Lobato, M. (2005), García, A. & Bolaños, O. (2023), on disability, Walsh, C.'s (2010) critical interculturality, and Freire's (1970) critical pedagogy, with the aim of understanding the relationships between the professional development of practicing

teachers, the recognition of disability, and the creation of learning environments that celebrate diversity.

Methodologically, a descriptive-interpretive study was conducted using a self-administered survey composed of Likert-type items and three open-ended questions structured into thematic blocks such as teachers' conceptions of diversity, recognition of student diversity, and perceptions and appreciations of inclusion. Subsequently, a descriptive analysis of the results was performed, which shows that teachers recognize the importance of functional diversity and express a willingness toward inclusive practices; however, they also express limitations related to their professional training and the institutional conditions for implementing this recognition in their pedagogical practices. It is concluded that in-service teacher training is a fundamental means of transforming teachers' conceptions and fostering the construction of learning environments that celebrate functional diversity as a legitimate expression of the human condition and as a foundation for educational justice.

Keywords: In-service teacher training; Functional Diversity; Critical Interculturality; Learning Environments; Educational Justice.

RESUMO

No contexto escolar atual, observa-se uma crescente presença de alunos com deficiência em sala de aula. Isso representa desafios significativos para os professores em exercício, em termos de seu desenvolvimento profissional e da criação de ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade. Este capítulo analisa as concepções de deficiência de professores em exercício a partir de uma perspectiva intercultural, com base em pesquisa realizada com 27 professores de uma escola pública na região montanhosa de Santiago de Cali. O estudo fundamenta-se nas contribuições de Románach, J., & Lobato, M. (2005), García, A. & Bolaños, O. (2023), sobre deficiência, na interculturalidade crítica de Walsh, C. (2010) e na pedagogia crítica de Freire (1970), com o objetivo de compreender as relações entre o desenvolvimento profissional de professores em exercício,

o reconhecimento da deficiência e a criação de ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade.

Metodologicamente, foi realizado um estudo descritivo-interpretativo utilizando um questionário autoaplicável composto por itens do tipo Likert e três questões abertas estruturadas em blocos temáticos, como concepções dos professores sobre diversidade, reconhecimento da diversidade dos alunos e percepções e valorizações da inclusão. Posteriormente, foi realizada uma análise descritiva dos resultados, que demonstra que os professores reconhecem a importância da diversidade funcional e expressam disposição para práticas inclusivas; contudo, também apontam limitações relacionadas à sua formação profissional e às condições institucionais para a implementação desse reconhecimento em suas práticas pedagógicas. Conclui-se que a formação continuada de professores é um meio fundamental para transformar as concepções dos docentes e fomentar a construção de ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade funcional como uma expressão legítima da condição humana e como fundamento para a justiça educacional.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Diversidade funcional; Interculturalidade crítica; Ambientes de aprendizagem; Justiça educacional.

Introducción

Las constantes transformaciones educativas contemporáneas han puesto de manifiesto la necesidad de repensar los procesos de formación de maestros en ejercicio frente a los constantes desafíos por la creciente diversidad presente en los contextos escolares. La actual escuela se configura como un espacio complejo donde encontramos múltiples formas de ser, aprender, comunicar, participar y construir conocimiento. Situaciones que son abordadas desde los enfoques tradicionales de enseñanza fundamentados en la homogeneización de los procesos y en concepciones estandarizadas del aprendizaje. En este contexto, el reconocimiento de la diversidad y en este caso la diversidad funcional emerge como uno de los principales retos para la educación, en la medida que exige revisar críticamente las formas mediante las cuales históricamente se ha abordado y entendido la diferencia en el interior de los contextos escolares

Durante gran parte del siglo XX, se ha abordado la discapacidad desde el enfoque médico-rehabilitador centrando la atención en el déficit, dicho enfoque parte de la limitación y busca la rehabilitación de los individuos. En este contexto, el estudiante con discapacidad es visto desde el diagnóstico clínico y no desde sus posibilidades pedagógicas (Soto et al., 2022; Torres et al., 2023). Desde esta lógica, la diversidad funcional era interpretada como un problema inherente al estudiante y, en consecuencia, las respuestas educativas se orientaban principalmente hacia procesos de adaptación o compensación del individuo. Sin embargo, movimientos sociales, académicos y políticos comenzaron a cuestionar estas formas de comprensión de la diversidad y propusieron nuevas perspectivas centradas en los derechos humanos, la dignidad y el reconocimiento de la diversidad humana.

En este marco surge el concepto de diversidad funcional. El término *diversidad funcional* se refiere a todas las personas que por motivos de la diferencia del funcionamiento de alguna parte de su cuerpo realizan tareas habituales de maneras no convencionales. Se utiliza en reemplazo de términos peyorativos y excluyentes como minusválido, limitado o discapacitado. Romañach y Lobato (2005) citado por García, y Bolaños, (2022). Se utiliza en reemplazo de términos peyorativos y excluyentes como minusválido, limitado o discapacitado. Romañach y Lobato (2005), quienes proponen este término, afirman que cambiar el lenguaje ayuda a vencer la segregación y promover los procesos de normalización de la diversidad en todos los ámbitos humanos (McGinnis y Kahn, 2014). En este sentido, los autores proponen, la diversidad funcional constituye una manera distinta de comprender las diferencias humanas, reconociendo que todas las personas desarrollan funciones y capacidades de formas diversas.

El concepto de diversidad funcional supone un desplazamiento epistemológico radical: ya no se trata de identificar el déficit en el estudiante, sino de reconocer que es el entorno físico, pedagógico, actitudinal e institucional el que construye o destruye barreras para la participación y el aprendizaje (Parra, 2011; Moriña, 2017). En esta misma dirección, Palacios, (2008) plantea, El cambio de paradigma implica reconocer que las limitaciones reales no surgen de las condiciones biológicas del sujeto, sino de las barreras y la falta de adaptaciones que la propia sociedad impone. El autor señala que, las dificultades

experimentadas por las personas no son consecuencia exclusiva de sus condiciones particulares, sino del modo en que los entornos son organizados y gestionados.

Desde una perspectiva latinoamericana, García y Bolaños han contribuido a profundizar en la discusión al comprender la diversidad funcional como una construcción relacional que interpela directamente las prácticas pedagógicas, las culturas escolares y los procesos de formación docente. Esto se debe a que resulta imperativo "contextualizar los programas de formación docente en torno a la diversidad funcional" (García-Arteaga y Bolaños-Ortega, 2024, p. 2). Sus aportes son de gran valor y permiten reconocer que la diferencia no constituye un atributo individual aislado, sino una realidad emergente de la interacción entre los sujetos, los contextos, las condiciones y las realidades institucionales en los sistemas educativos. Esta comprensión resulta especialmente relevante para los maestros en ejercicio, quienes enfrentan cotidianamente el desafío de construir y dar respuestas educativas efectivas y pertinentes frente a la diversidad presente en los ambientes de aprendizaje.

En consecuencia, la formación de maestros en ejercicio adquiere relevancia en la discusión sobre diversidad funcional y su reconocimiento. Como lo explica Tardif, (2004)

El desarrollo del profesorado en servicio no se limita a asimilar teorías abstractas, sino que se consolida en la interacción cotidiana dentro de las instituciones escolares. los saberes docentes son construcciones sociales y profesionales que se configuran a partir de la experiencia, la formación académica y la interacción con los contextos de práctica. Por ello, las concepciones de los docentes que construyen sobre la diversidad y en este caso sobre la diversidad funcional influyen directamente en las decisiones pedagógicas que toman y en las oportunidades de participación que generan para sus estudiantes.

Esta reflexión adquiere una dimensión mas profunda desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad constituye “un proyecto político, social, ético y epistémico” (p. 41) orientado a transformar las relaciones históricas de subordinación y exclusión. Desde este punto de vista, la labor docente debe encaminarse hacia una pedagogía que asuma "el compromiso de visibilizar, valorar y potenciar lo que el poder colonial ha intentado invisibilizar, silenciar y destruir" (Walsh, 2009, p. 14). Reconocer la diversidad funcional y cultural en la escuela se convierte, entonces, en un acto de justicia histórica y pedagógica. Desde esta mirada, reconocer la

diversidad funcional implica cuestionar las estructuras y prácticas que producen desigualdad dentro de los contextos escolares y construir nuevas formas de relación fundamentadas en el respeto, la participación y la justicia educativa.

Asimismo, los aportes de Freire (2004) permiten comprender que la educación constituye una práctica profunda ética y política. El autor afirma que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o su construcción” (Freire, 2004, p. 22). Por lo tanto, cuando los maestros en ejercicio ignoran las barreras que limitan la participación de los estudiantes con diversidad funcional, están adoptando una postura que perpetúa la desigualdad. Frente a esto, Freire (2004) advierte que no es posible ejercer la docencia de manera neutral, señalando que "mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Y la posición de quien se inserta es la de quien decide, opta" (p. 116). Reconocer la diversidad funcional exige que el maestro en ejercicio tome la opción política de transformar sus estrategias, sus culturas escolares y sus formas de evaluar para no dejar a nadie atrás. Estos planteamientos resultan fundamentales para comprender que la formación de los maestros en ejercicio en el reconocimiento de la diversidad no debe estar orientada en la adquisición de técnicas o metodologías específicas. Requiere procesos de reflexión crítica que permitan a los maestros cuestionar sus propias concepciones sobre la diferencia y construir nuevas formas de relación pedagógica con sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, los ambientes de aprendizaje adquieren una importancia central. Duarte (2003) plantea que el ambiente educativo trasciende la concepción del aula como un simple contenedor físico, definiéndolo como "una estructura de cuatro dimensiones claramente definidas: la física, la funcional, la temporal y la relacional" (p. 101). Más allá de los espacios físicos donde se desarrollan los procesos educativos, los ambientes de aprendizaje pueden entenderse como entramados dinámicos de relaciones pedagógicas, culturales, actitudinales e institucionales que configuran las posibilidades de participación y aprendizaje de los estudiantes. Construir ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad funcional implica reconocer las diferencias como una riqueza para la comunidad educativa y como una oportunidad para ampliar las formas de aprender, enseñar y convivir.

El presente capítulo surge de una investigación desarrollada con 27 docentes en ejercicio de una institución de educación pública de la ciudad de Santiago de Cali. A través del análisis de sus concepciones sobre la diversidad funcional se busca comprender de qué manera la formación de los maestros en ejercicio puede contribuir a la construcción de ambientes de aprendizaje orientados al reconocimiento y la celebración de la diversidad. Los resultados muestran que, aunque existe una disposición favorable hacia la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, persisten tensiones relacionadas con la formación docente, las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales necesarias para materializar estos principios en la vida cotidiana en el contexto escolar.

A partir de estos hallazgos, en el capítulo se sostiene que la formación de maestros en ejercicio constituye una mediación fundamental para transformar las concepciones docentes sobre la diversidad funcional y favorecer la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad desde una perspectiva intercultural crítica. En consecuencia, se propone analizar la relación entre formación docente, reconocimiento de la diversidad funcional e interculturalidad, argumentando que la transformación de las prácticas educativas requiere procesos formativos capaces de promover nuevas formas de comprender la diversidad, fortalecer la justicia educativa y ampliar las posibilidades de participación de todos los estudiantes.

2.1 Diversidad funcional: del déficit al reconocimiento de la diversidad

Durante gran parte del siglo XX, se ha abordado la discapacidad desde el enfoque médico-rehabilitador centrando la atención en el déficit, dicho enfoque parte de la limitación y busca la rehabilitación de los individuos. En este contexto, el estudiante con discapacidad es visto desde el diagnóstico clínico y no desde sus posibilidades pedagógicas (Soto et al., 2022; Torres et al., 2023). Desde esta lógica, la diversidad funcional era interpretada como un problema inherente al estudiante y, en consecuencia, las respuestas educativas se orientaban principalmente hacia procesos de adaptación o compensación del individuo. Sin embargo, movimientos sociales, académicos y políticos comenzaron a cuestionar estas formas de comprensión de la diversidad y propusieron nuevas perspectivas centradas en los derechos humanos, la dignidad y el reconocimiento de la diversidad humana.

En este marco surge el concepto de diversidad funcional. El término *diversidad funcional* se refiere a todas las personas que por motivos de la diferencia del funcionamiento de alguna parte de su cuerpo realizan tareas habituales de maneras no convencionales. Se utiliza en reemplazo de términos peyorativos y excluyentes como minusválido, limitado o discapacitado. Romañach y Lobato (2005) citado por García, y Bolaños, (2022). Se utiliza en reemplazo de términos peyorativos y excluyentes como minusválido, limitado o discapacitado. Romañach y Lobato (2005), quienes proponen este término, afirman que cambiar el lenguaje ayuda a vencer la segregación y promover los procesos de normalización de la diversidad en todos los ámbitos humanos (McGinnis y Kahn, 2014). En este sentido, los autores proponen que la diversidad funcional constituye una manera distinta de comprender las diferencias humanas, reconociendo que todas las personas desarrollan funciones y capacidades de formas diversas.

El concepto de diversidad funcional supone un desplazamiento epistemológico radical: ya no se trata de identificar el déficit en el estudiante, sino de reconocer que es el entorno físico, pedagógico, actitudinal e institucional el que construye o destruye barreras para la participación y el aprendizaje (Parra, 2011; Moriña, 2017). En esta misma dirección, Palacios, (2008) plantea, El cambio de paradigma implica reconocer que las limitaciones reales no surgen de las condiciones biológicas del sujeto, sino de las barreras y la falta de adaptaciones que la propia sociedad impone. El autor señala que, las dificultades experimentadas por las personas no son consecuencia exclusiva de sus condiciones particulares, sino del modo en que los entornos son organizados y gestionados.

Desde una perspectiva latinoamericana, García y Bolaños han contribuido a profundizar en la discusión al comprender la diversidad funcional como una construcción relacional que interpela directamente las prácticas pedagógicas, las culturas escolares y los procesos de formación docente. Esto se debe a que resulta imperativo "contextualizar los programas de formación docente en torno a la diversidad funcional" (García-Arteaga y Bolaños-Ortega, 2024, p. 2). Sus aportes son de gran valor y permiten reconocer que la diferencia no constituye un atributo individual aislado, sino una realidad emergente de la interacción entre los sujetos, los contextos, las condiciones y las realidades institucionales en los sistemas educativos.

Esta postura coincide con los planteamientos de Skliar (2017), quien advierte que la diferencia no debe ser vista como un problema que la escuela necesita resolver, sino como una condición constitutiva de toda experiencia educativa auténticamente humana. Bajo este prisma, la educación tradicional comete un grave equívoco normativo al asumir que la diversidad constituye una anomalía, cuando la realidad nos demuestra que "asumir que la diversidad no es un problema a resolver, sino una riqueza a comprender y potenciar" (Skliar, 2017, p. 45) es el único camino viable para transitar hacia un verdadero reconocimiento de la diversidad funcional.

Ahora bien, las implicaciones de estas discusiones sobre la diversidad funcional para la formación de docentes en ejercicio son profundas. Si la diversidad funcional constituye una expresión legítima de la condición humana, los procesos de formación continua de los maestros en ejercicio deben superar los enfoques centrados exclusivamente en la adquisición de técnicas para la inclusión educativa o en el aprendizaje de estrategias y adaptaciones curriculares. La formación continua para los maestros en ejercicio debe orientarse hacia la construcción de nuevas formas de comprender la diversidad, promoviendo perspectivas pedagógicas capaces de reconocer la pluralidad de experiencias, capacidades y formas de aprendizaje presentes en los contextos escolares. Desde esta perspectiva, aprender a enseñar en contextos diversos implica aprender a interpretar la complejidad de las situaciones educativas y a generar respuestas pedagógicas contextualizadas.

Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad constituye "un proyecto político, social, ético y epistémico" (p. 41) orientado a transformar las relaciones históricas de subordinación y exclusión. Desde este punto de vista, la labor docente debe encaminarse hacia una pedagogía que asuma "el compromiso de visibilizar, valorar y potenciar lo que el poder colonial ha intentado invisibilizar, silenciar y destruir" (Walsh, 2009, p. 14). Reconocer la diversidad funcional y cultural en la escuela se convierte, entonces, en un acto de justicia histórica y pedagógica. Desde esta mirada, reconocer la diversidad funcional implica cuestionar las estructuras y prácticas que producen desigualdad dentro de los contextos escolares y construir nuevas formas de relación fundamentadas en el respeto, la participación y la justicia educativa. Entonces al aplicar al campo de la diversidad funcional, esta perspectiva permite comprender que el desafío no consiste únicamente en

incorporar estudiantes diversos a la escuela, sino en transformar las culturas pedagógicas para que las diferencias sean reconocidas y valoradas como parte constitutiva de la experiencia educativa.

Desde esta mirada, el reconocimiento de la diversidad funcional trasciende las discusiones tradicionales sobre inclusión para situarse en el terreno de la justicia educativa. Reconocer la diversidad funcional implica valorar; valorar implica transformar las condiciones que limitan la participación de los estudiantes diversos funcionalmente; y transformar supone construir ambientes de aprendizaje donde las diferencias no sean toleradas de manera pasiva, sino celebradas como una fuente de enriquecimiento colectivo. Esta idea constituye uno de los fundamentos centrales del presente capítulo.

En consecuencia, la diversidad funcional puede comprenderse como una categoría ética, política y pedagógica que invita a replantear las formas mediante las cuales la escuela interpreta la diferencia. Su reconocimiento exige procesos de formación docente orientados a la reflexión crítica, la transformación de las prácticas educativas y la construcción de ambientes de aprendizaje capaces de celebrar la diversidad, de promover la participación, el aprendizaje y la dignidad de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, la diversidad funcional deja de representar una excepción dentro de la escuela para convertirse en una oportunidad de transformación pedagógica y de construcción de justicia educativa.

2.2 Formación de maestros en ejercicio como mediación para el reconocimiento de la diversidad funcional

El maestro, como diseñador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es un elemento clave, por tanto, para garantizar, una educación por todos y para todos los estudiantes. Sin embargo, algunos estudios (Acedo, 2011; Colmenero, Pantoja y Pegajalar, 2015; Molina y Holland, 2016; Sharma y Jacobs, 2016) citado por González Gil, et al (2019). Advierten, por un lado, de la poca atención que se ha prestado a la formación de docentes competentes, atentos y sensibles con un modelo inclusivo de la educación; por otro lado, de lo poco adecuada de dicha formación ha sido hasta el momento al no responder a las necesidades reales de los docentes. Aunque las políticas educativas, los marcos normativos y los recursos institucionales constituyen factores relevantes, la literatura especializada coincide en señalar que los maestros ocupan una posición

estratégica en la materialización de los principios de inclusión dentro de los contextos escolares.

García, (2019) plantea que la formación actual del profesorado adolece de un grave aislamiento práctico, señalando que «los programas de formación docente continúan estando fragmentados, con una débil relación entre la teoría y la práctica, y con un enfoque que prioriza el aprendizaje individual sobre el colectivo» (p. 4). Desde una perspectiva contemporánea, la formación docente ha dejado de entenderse como un proceso limitado a la adquisición de conocimientos técnicos durante la etapa inicial de preparación profesional. Según Molina et al. (2022), los programas de formación inicial y continua deben incluir módulos específicos sobre inclusión educativa, estrategias pedagógicas adaptadas y gestión de la diversidad en el aula. Estos autores sostienen que la falta de formación en estas áreas contribuye a perpetuar prácticas excluyentes y prejuicios que limitan la participación de ciertos grupos en el sistema educativo.

En coherencia con lo anterior, Imbernon, (2017). Plantea «los modelos de formación basados en cursos masivos, individuales y descontextualizados de la realidad del aula resultan insuficientes para dotar a los docentes de las competencias necesarias frente a la diversidad» (p. 67). La formación docente para este tiempo no puede seguir basándose en recetas teóricas aisladas y descontextualizadas de la diversidad presente en el aula. Por lo tanto, se requiere un giro radical en la formación docente debe desarrollarse en estrecha relación con los problemas reales que enfrentan los maestros en sus contextos de trabajo, promoviendo procesos de reflexión crítica sobre la práctica y construcción colectiva del conocimiento profesional. Desde esta perspectiva, aprender a enseñar en contextos diversos implica aprender a interpretar la complejidad de las situaciones educativas y a generar respuestas pedagógicas contextualizadas.

En este mismo sentido, «Muchos docentes no consideran esencial formarse en inclusión, lo que limita la garantía de aprendizaje equitativo para todos los estudiantes. Uno de los principales obstáculos es la falta de formación específica en inclusión, ya que los programas docentes a menudo abordan el tema de manera superficial» (Barría, Vega, Consuegra, Cano y Mitre, 2024, citado en Dialnet, p. 102). También cabe resaltar que muchos docentes en la actualidad son sorprendidos con iniciativas excesivamente teóricas, descontextualizadas y desvinculadas de las realidades concretas de las aulas heterogéneas.

Gran parte de las estrategias de capacitación siguen reproduciendo modelos centrados en la transmisión de información, sin generar oportunidades suficientes para la reflexión crítica y la transformación de las prácticas educativas.

Estos resultados coinciden con las conclusiones presentadas por Sandoval et al. (2023), «el profesorado demanda de manera prioritaria estrategias prácticas y metodologías específicas para atender la diversidad en el aula, evidenciando que la formación recibida ha sido mayoritariamente teórica y normativa» (p. 24). Como consecuencia, los maestros se encuentran desarmados ante la complejidad de los entornos escolares heterogéneos vigentes. docentes manifiesta no sentirse adecuadamente preparados para responder a las necesidades de estudiantes diversos.

Ahora bien, desde la perspectiva de García (2009) complementa esta comprensión sobre la formación docente al señalar que el desarrollo profesional docente constituye un proceso continuo de aprendizaje vinculado estrechamente con la práctica educativa. Bajo este enfoque, el aprendizaje no ocurre de forma aislada, sino que comprende "todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela" (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 45). Así, la práctica cotidiana se transforma en el laboratorio formativo por excelencia. Para el autor, los maestros aprenden a lo largo de toda su trayectoria profesional mediante la interacción con problemas reales de enseñanza, la reflexión sobre sus experiencias y el intercambio con otros colegas. Desde esta perspectiva, la formación en ejercicio no debe entenderse como una actividad externa al trabajo docente, sino como un proceso permanente de construcción de conocimiento situado.

Estas ideas adquieren particular relevancia en esta investigación cuando se analiza la diversidad funcional en los contextos escolares. Los resultados de la investigación realizada con 27 docentes en ejercicio de una institución educativa pública de Santiago de Cali muestran que los participantes reconocen la importancia de la inclusión y manifiestan actitudes favorables hacia la diversidad. Sin embargo, también expresan sentirse insuficientemente preparados para responder a las necesidades de estudiantes con diversas formas de aprendizaje y participación. Esta situación evidencia una tensión significativa entre la disposición ética hacia el reconocimiento de la diferencia y las capacidades

pedagógicas requeridas para materializar dicho reconocimiento en los ambientes de aprendizaje.

Precisamente en esta tensión emerge la importancia de la formación continua de los maestros en ejercicio. Más que proporcionar respuestas estandarizadas frente a situaciones específicas, la formación de los docentes en ejercicio debe favorecer la capacidad de los maestros para interpretar críticamente los contextos educativos y construir alternativas pedagógicas pertinentes frente a la diversidad. Según Freire, (2004), “enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica” (p. 39). Esta afirmación sitúa la reflexión pedagógica como un componente esencial de la formación de docentes en ejercicio y permite comprender que el reconocimiento de la diversidad funcional requiere procesos permanentes de análisis, cuestionamiento y reconstrucción de las prácticas educativas.

Desde la perspectiva de Freire, (2004), "el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros" (p. 57) Desde esta mirada, el estudiante deja de ser un contenedor pasivo de información para erigirse en el verdadero productor de su conocimiento. Para el autor la educación constituye una práctica ética fundamentada en el reconocimiento de los sujetos como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. El mismo autor afirma que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2004, p. 25), destacando el carácter dialógico de la relación pedagógica. Esta concepción resulta particularmente relevante para la diversidad funcional, ya que cuestiona las relaciones verticales de transmisión del conocimiento y promueve formas de interacción fundamentadas en el respeto, la participación y la construcción colectiva de saberes.

En consecuencia, la formación de maestros en ejercicio puede comprenderse como una mediación fundamental entre el reconocimiento de la diversidad funcional y la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad funcional. No se trata simplemente de enseñar a los docentes cómo atender estudiantes diversos, sino de favorecer procesos de transformación profesional que les permitan construir nuevas formas de comprender la diversidad y de relacionarse pedagógicamente con ella. Desde esta perspectiva, la formación docente de los maestros en ejercicio trasciende la lógica de la capacitación y se convierte en un proceso de transformación cultural y pedagógica. Su propósito no consiste únicamente en fortalecer competencias profesionales, sino en

contribuir a la construcción de ambientes de aprendizaje educativo donde la diversidad funcional sea reconocida como una expresión legítima de la condición humana y donde los ambientes de aprendizaje se configuren como espacios de participación, reconocimiento, celebración y justicia educativa.

Por ello, en la presente investigación se asume que la formación de maestros en ejercicio constituye la principal mediación para la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad funcional. En ella convergen las posibilidades de transformar concepciones, fortalecer prácticas pedagógicas y promover condiciones institucionales capaces de favorecer el reconocimiento de todos los estudiantes como sujetos legítimos de aprendizaje y participación.

2.3 Interculturalidad crítica y construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad

Las discusiones contemporáneas sobre diversidad, inclusión y justicia educativa han encontrado en la interculturalidad crítica un marco teórico y político capaz de ampliar las formas tradicionales de comprender la diversidad dentro de los contextos educativos. Más allá de enfoques centrados exclusivamente en la coexistencia de grupos diversos o en la incorporación de sujetos históricamente excluidos a las instituciones escolares, la interculturalidad crítica propone una transformación profunda de las relaciones sociales, culturales y pedagógicas que producen desigualdad y subordinación. En palabras de Walsh (2009), el verdadero reto de este enfoque radica en su capacidad para "implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales de poder, reconceptualizando y refundando estructuras sociales, epistémicas y de existencias" (Walsh, 2009, p. 4). Así, la escuela deja de ser un espacio de reproducción social para transformarse en un escenario de emancipación colectiva.

Desde esta perspectiva, la diversidad funcional no puede ser entendida únicamente como una categoría afín a la inclusión educativa o a la atención de estudiantes específicos dentro del contexto escolar. Constituye un asunto de reconocimiento, participación y justicia educativa. En consecuencia, la formación de maestros en ejercicio requiere incorporar marcos interpretativos que permitan comprender la diferencia no como una dificultad que debe resolverse, sino como una oportunidad para enriquecer los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Esto se debe a la necesidad imperante de "contextualizar los programas de formación inicial y continua en torno a la diversidad funcional" (García & Bolaños, 2024, p. 2) para que el profesorado abandone los modelos segregadores y asuma la diferencia como una condición inherente a la escuela.

En el contexto de, Walsh (2009), quien plantea que la interculturalidad crítica constituye "un proyecto político, social, ético y epistémico" (p. 41). El cual se convierte en uno de los referentes más poderosos para orientar la transformación de las estructuras históricas de poder que producen exclusión y desigualdad. Para la autora, la interculturalidad no se limita al respeto por la diversidad implica cuestionar las formas mediante las cuales determinados saberes, sujetos y experiencias han sido históricamente subordinados dentro de los contextos educativos y sociales.

Durante décadas, las personas con diversidad funcional han sido objeto de procesos de clasificación, exclusión, segregación y normalización. Situación que ha limitado sus oportunidades de participación plena dentro de los contextos escolares. Esta reflexión adquiere una relevancia particular cuando se analiza la diversidad funcional en la escuela. Desde la interculturalidad crítica, esta situación no puede explicarse únicamente a partir de las condiciones individuales, sino que deben comprenderse como expresiones de relaciones de poder que determinan quiénes son reconocidos como sujetos legítimos de aprendizaje y quiénes permanecen en condiciones de marginalidad.

En este mismo sentido, Fonet-Betancourt (2004) sostiene que la interculturalidad constituye una práctica de encuentro fundamentada en el reconocimiento de la pluralidad humana. Para el autor, "la interculturalidad no es una teoría de la tolerancia, sino una práctica de convivencia basada en el reconocimiento del otro" (Fonet-Betancourt, 2004, p. 52). Esta afirmación resulta especialmente significativa para el presente estudio, ya que permite comprender que el reconocimiento de la diversidad funcional exige superar las perspectivas asistencialistas y avanzar hacia formas de relación pedagógica fundamentadas en la reciprocidad y el respeto mutuo.

Desde la mirada de, Marcelo y Vaillant (2009) que plantean que, los procesos de actualización docente no deben reducirse a una instrucción instrumental, puesto que el desarrollo profesional "tiene que ver con la persona del profesor, con sus concepciones y creencias sobre la enseñanza, y con su modo de entender y vivir el oficio" (p. 45). La

formación de maestros en ejercicio adquiere una dimensión ética que trasciende la adquisición de competencias técnicas para la inclusión. Formar docentes desde una perspectiva intercultural implica favorecer procesos de reflexión que permitan cuestionar las concepciones tradicionales sobre la diferencia y construir nuevas formas de relación con los estudiantes. No se trata únicamente de aprender estrategias para atender la diversidad, sino de transformar las maneras de comprenderla. De esta forma, el docente en ejercicio se distancia de un rol meramente operativo para asumir una posición reflexiva y comprometida con el cambio del contexto escolar.

En este sentido, Freire, (2004), aporta un fundamento para fortalecer esta comprensión al situar el reconocimiento del otro en el centro de la acción educativa. El afirma, el autor afirma que “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” (Freire, 2004, p. 31). Esta idea permite reconocer que la práctica pedagógica comprometida con la diversidad debe partir del reconocimiento de las experiencias, conocimientos y formas de participación de quienes integran la comunidad educativa. En sintonía con este principio, Jacobo (2012), advierte que la mirada pedagógica debe emanciparse de los discursos médicos, afirmando que "el peligro de la clasificación escolar radica en borrar al sujeto y dejar en su lugar únicamente el fantasma del diagnóstico" (p. 45). Para los docentes en ejercicio, esto implica que el reconocimiento de la diversidad funcional no se logra leyendo informes clínicos, sino construyendo un vínculo pedagógico con la singularidad de cada estudiante

Desde la perspectiva de diversidad funcional, este planeamiento implica reconocer que existen múltiples maneras de aprender, comunicar, interpretar el mundo y construir conocimiento. Por tanto, los procesos educativos no pueden estructurarse exclusivamente sobre modelos homogéneos y estandarizados de enseñanza. La formación docente debe contribuir a desarrollar capacidades para reconocer dicha pluralidad y para generar condiciones que permitan la participación de todos los estudiantes en igualdad de dignidad. Desde esta mirada crítica, Skliar (2017) advierte que la educación debe romper con la obsesión por normalizar a los sujetos, recordando que "la multiplicidad es el punto de partida y no un problema" (p. 11). Así, planificar la enseñanza reconociendo la diversidad funcional no es una estrategia de adaptación para unos pocos, sino el reconocimiento de la naturaleza plural de cualquier grupo humano. En este sentido, la formación de los docentes

en ejercicio dota al maestro de marcos interpretativos para diseñar ambientes de aprendizaje accesibles que validen las múltiples formas de habitar el espacio escolar.

Es precisamente donde emerge la categoría de ambientes de aprendizaje que celebran la diversidad funcional. A diferencia de enfoques centrados exclusivamente en la adaptación o en la integración, la noción de celebración supone un desplazamiento conceptual significativo. Mientras la adaptación busca responder a una diferencia previamente identificada, la celebración implica reconocer dicha diferencia como un valor pedagógico y cultural que enriquece la experiencia educativa colectiva. Echeita (2022), señala que la inclusión educativa exige avanzar desde modelos compensatorios hacia enfoques basados en el reconocimiento y la valoración positiva de la diferencia. Los ambientes de aprendizaje que celebran la diversidad funcional afirman esta perspectiva.

Desde la perspectiva de Duarte (2003) se plantea que, el ambiente educativo trasciende la concepción del aula como un simple contenedor físico, definiéndolo como "una estructura de cuatro dimensiones claramente definidas: la física, la funcional, la temporal y la relacional" (p. 101). Conviene subrayar que, los ambientes de aprendizaje deben entenderse como sistemas complejos de interacciones donde confluyen elementos físicos, sociales, culturales, emocionales y pedagógicos que influyen en la experiencia educativa de los estudiantes. En este sentido, un ambiente de aprendizaje no constituye simplemente el lugar donde ocurre la enseñanza, sino el conjunto de relaciones que hacen posible la construcción del conocimiento. Los ambientes de aprendizaje pueden entenderse como escenarios relacionales donde convergen prácticas pedagógicas, interacciones sociales, saberes culturales y condiciones institucionales que configuran las posibilidades de participación de los estudiantes. Su construcción no depende únicamente de recursos físicos o tecnológicos, sino de las concepciones que orientan las relaciones educativas y de las formas mediante las cuales se reconoce la diversidad presente en ellas.

La interculturalidad crítica permite ampliar esta comprensión al señalar que los ambientes educativos deben convertirse en espacios donde las diferencias sean reconocidas, valoradas y potenciadas. No basta con garantizar el acceso de estudiantes diversos a la escuela; es necesario construir condiciones para que dichas diferencias puedan expresarse y contribuir a la producción colectiva de conocimiento. En este sentido, la diversidad funcional deja de ser entendida como una excepción que requiere atención especializada y

se convierte en una oportunidad para enriquecer las experiencias educativas de toda la comunidad.

Los resultados de la presente investigación permiten identificar que muchos docentes reconocen la importancia de construir ambientes de aprendizaje más abiertos a la diversidad. Sin embargo, también evidencian la necesidad de fortalecer procesos de formación que permitan traducir estas disposiciones en prácticas pedagógicas concretas. Esta situación reafirma la importancia de comprender la formación docente como una mediación esencial para la construcción de ambientes de aprendizaje comprometidos con el reconocimiento y la celebración de la diversidad funcional.

En consecuencia, la interculturalidad crítica aporta elementos fundamentales para comprender que la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad no constituye únicamente un desafío metodológico. Se trata de una apuesta ética, política y pedagógica orientada a transformar las relaciones educativas y a generar condiciones para que todas las personas sean reconocidas como sujetos legítimos de aprendizaje, participación y producción de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la formación de maestros en ejercicio emerge como una condición indispensable para avanzar hacia escenarios educativos donde la diversidad funcional sea reconocida no como una limitación, sino como una expresión legítima de la riqueza humana y como una oportunidad para fortalecer la justicia educativa y la convivencia democrática.

3. Ruta metodológica

Metodológicamente se desarrolló un estudio descriptivo-interpretativo se empleó una encuesta autoadministrada compuesta por ítems tipo Likert y tres preguntas abiertas estructurada en bloques temáticos como la concepción de los docentes sobre diversidad y diversidad funcional, reconocimiento de la diversidad de estudiantes, percepciones y apreciaciones a la inclusión. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de los resultados, buscando comprender las concepciones que los maestros en ejercicio construyen sobre la diversidad funcional y las condiciones que pueden mediar la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad.

La investigación se realizó en una institución educativa pública de la ciudad de Cali que atiende una población caracterizada por una amplia diversidad social, cultural y funcional. Este contexto resulta particularmente relevante para el estudio debido a los desafíos que plantea la construcción de propuestas educativas comprometidas con la participación y el reconocimiento de todos los estudiantes en escenarios marcados por la heterogeneidad de experiencias, saberes y formas de aprendizaje. En la investigación participaron veintisiete (27) docentes en ejercicio pertenecientes a diferentes áreas de formación y niveles educativos de la institución. Los participantes contaban con trayectorias profesionales diversas, lo que permitió recoger una amplia variedad de experiencias y perspectivas relacionadas con la diversidad funcional, la inclusión educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La selección de los participantes respondió a criterios de accesibilidad y pertinencia, considerando su experiencia directa en el trabajo pedagógico con estudiantes que presentan diferentes formas de aprendizaje y participación dentro de los ambientes educativos de la institución.

Para la obtención de la información se diseñó y aplicó una encuesta estructurada compuesta por preguntas cerradas y abiertas. El instrumento tuvo como propósito explorar las concepciones docentes sobre la diversidad funcional, el papel de la tecnología en los procesos educativos, las estrategias pedagógicas utilizadas para responder a la diversidad y las necesidades de formación identificadas por los maestros en relación con estos temas.

Las preguntas cerradas permitieron identificar tendencias generales en las percepciones de los docentes, mientras que las preguntas abiertas posibilitaron profundizar en los significados, experiencias y reflexiones construidas por los participantes. Esta combinación metodológica favoreció una comprensión más amplia de las concepciones docentes y de las tensiones presentes entre el reconocimiento de la diversidad funcional y las posibilidades reales de actuación pedagógica sobre la diversidad funcional y las condiciones que pueden mediar la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad.

Las dimensiones evaluadas incluyeron las categorías, El proceso analítico se desarrolló a partir de tres categorías centrales que emergieron del diálogo entre los referentes teóricos y la información producida por los participantes.

Concepciones docentes sobre la diversidad funcional

Tensiones entre reconocimiento y práctica pedagógica

Formación docente y construcción de ambientes de aprendizaje

“en este sentido, la tabla 1 representa una síntesis de la matriz que permitió el análisis de las categorías”

Tabla 1. Matriz de análisis de las concepciones sobre Diversidad Funcional

Categorías	Aspectos Indagados
Concepciones docentes sobre la diversidad funcional	Esta categoría permitió analizar las formas mediante las cuales los maestros comprenden la diversidad funcional, identificando las perspectivas desde las cuales interpretan las diferencias presentes en sus contextos educativos y las implicaciones de dichas concepciones para la práctica pedagógica.
Tensiones entre reconocimiento y práctica pedagógica	La segunda categoría se orientó a comprender las relaciones existentes entre las actitudes favorables hacia la diversidad funcional y las posibilidades reales de construir propuestas pedagógicas capaces de responder a ella. Su análisis permitió identificar desafíos relacionados con la formación profesional, los recursos pedagógicos y las condiciones institucionales.
Formación docente y construcción de ambientes de aprendizaje	La tercera categoría se centró en el papel de la formación de maestros en ejercicio como mediación para la construcción de ambientes de aprendizaje comprometidos con el reconocimiento de la diversidad funcional. Esta categoría permitió analizar las necesidades formativas expresadas por los docentes y las posibilidades de transformación pedagógica derivadas de dichos procesos.

Fuente: Elaboración Propia

La interpretación de la información se realizó desde una perspectiva articulada entre diversidad funcional, interculturalidad crítica, y formación docente. Esta decisión respondió al interés de comprender las concepciones docentes no como expresiones aisladas, sino como construcciones relacionales que emergen de la interacción entre sujetos, prácticas pedagógicas, contextos institucionales y condiciones socioculturales.

En consecuencia, el análisis buscó identificar no solo las percepciones de los docentes sobre la diversidad funcional, sino también las relaciones existentes entre dichas percepciones, las condiciones de formación profesional y las posibilidades de construir ambientes de aprendizaje capaces de reconocer y celebrar la diversidad. Desde esta perspectiva, la investigación se orientó a comprender cómo los procesos de formación

docente pueden contribuir a transformar las prácticas educativas y fortalecer escenarios de justicia educativa fundamentados en el reconocimiento de la diversidad funcional y en la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad funcional.

4. Resultados y discusión

En este apartado, se plantean los resultados obtenidos como producto de la investigación realizada, estos permiten comprender que las concepciones docentes sobre la diversidad funcional constituyen construcciones complejas que emergen de la interacción entre experiencias profesionales, procesos de formación, culturas institucionales y trayectorias personales. Estas concepciones no se limitan a expresar opiniones individuales sobre la inclusión educativa, sino que configuran formas particulares de comprender la diversidad, la diversidad funcional y orientan las decisiones pedagógicas que los maestros desarrollan en los ambientes de aprendizaje.

Desde la perspectiva de Tardif (2004), los saberes docentes se construyen a partir de múltiples fuentes y experiencias. Esto responde a que los conocimientos que verdaderamente guían la enseñanza diaria son aquellos que se validan en el terreno, puesto que los saberes experienciales "brotan de la experiencia y son convalidados por ella. Se integran con la práctica cotidiana, que los modifica y los reestructura" (p. 31). Así, el quehacer pedagógico con estudiantes diversos funcionalmente obliga al maestro en ejercicio a reinventar de forma permanente sus marcos interpretativos. Según lo anterior, las concepciones que los maestros elaboran sobre la diversidad funcional deben comprenderse como el resultado de procesos formativos y profesionales acumulados a lo largo de su trayectoria laboral. Esta comprensión permite interpretar los resultados obtenidos no como respuestas aisladas, sino como expresiones de formas específicas de comprender la diversidad dentro de la escuela.

El análisis de la información permitió identificar tres dimensiones estrechamente relacionadas: las concepciones docentes sobre la diversidad funcional, las tensiones existentes entre reconocimiento y práctica pedagógica, y el papel de la formación docente en la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad. Estas dimensiones constituyen el eje organizador de la discusión presentada a continuación.

4.1 Concepciones docentes sobre la diversidad funcional: entre el reconocimiento y la transformación pedagógica.

Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación se relaciona con las concepciones que los docentes construyen sobre la diversidad funcional. De manera general, los participantes manifiestan una valoración positiva de la inclusión educativa y reconocen la importancia de generar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Esta disposición evidencia una transformación significativa respecto a modelos tradicionales centrados en la segregación o en la comprensión deficitaria de las diferencias. paradigma médico-rehabilitador. el cual define al estudiante con discapacidad desde el déficit, la carencia y el diagnóstico clínico

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes considera que la diversidad funcional constituye una realidad presente en los contextos educativos contemporáneos y que su reconocimiento forma parte de las responsabilidades éticas y profesionales de la labor docente. Este hallazgo resulta particularmente relevante porque indica la existencia de condiciones favorables para avanzar hacia prácticas educativas comprometidas con la participación y el reconocimiento de todos los estudiantes. Y entre ellos el reconocimiento de los estudiantes con diversidad funcional.

Desde la perspectiva de Romañach y Lobato (2005), este resultado puede interpretarse como una manifestación del tránsito desde modelos centrados en la discapacidad hacia perspectivas fundamentadas en la diversidad funcional. Como señalan los autores, la diversidad funcional busca superar aquellas denominaciones que históricamente han situado a determinadas personas en condiciones de inferioridad o dependencia, promoviendo una comprensión de la diferencia basada en la dignidad humana y el reconocimiento de la pluralidad de formas de existencia. En palabras de los autores, la diversidad funcional constituye “un término alternativo al de discapacidad que no implica una visión negativa del ser humano” (Romañach & Lobato, 2005, p. 8).

Las respuestas de los docentes permiten identificar elementos cercanos a esta comprensión. En sus apreciaciones aparece con frecuencia la idea de que todos los estudiantes poseen capacidades para aprender y participar, aunque dichas capacidades se expresen de formas diferentes. Este reconocimiento representa un avance importante

respecto a enfoques centrados exclusivamente en las limitaciones individuales y evidencia una disposición favorable hacia perspectivas más inclusivas de la educación.

Sin embargo, el análisis también muestra que este reconocimiento no siempre se traduce en una comprensión profunda de las implicaciones pedagógicas de la diversidad funcional. Aunque los docentes valoran positivamente la diversidad, en algunos casos continúan apareciendo concepciones asociadas a la necesidad de adaptación de los estudiantes a estructuras escolares previamente establecidas. Esta situación revela la coexistencia de perspectivas diversas sobre la inclusión y pone de manifiesto la complejidad de los procesos de transformación de las concepciones docentes.

Los aportes de García & Bolaños permiten comprender esta tensión desde una perspectiva relacional. La diversidad funcional no constituye únicamente una condición atribuible a determinados estudiantes; emerge de la interacción entre sujetos, prácticas pedagógicas, culturas escolares y condiciones institucionales. Desde esta mirada, el reconocimiento de la diversidad exige cuestionar las formas mediante las cuales los ambientes educativos producen barreras o generan oportunidades para la participación de los estudiantes.

Esta interpretación resulta coherente con los planteamientos de García & Bolaños, quienes sostienen que la diversidad debe ser entendida como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos y no como un problema que debe resolverse mediante estrategias compensatorias. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de la diversidad funcional exige transformar las relaciones pedagógicas y construir nuevas formas de comprender el aprendizaje y la participación dentro de la escuela.

La interculturalidad crítica aporta elementos fundamentales para profundizar esta reflexión. Walsh (2009) afirma que la interculturalidad constituye “un proyecto político, social, ético y epistémico” (p. 41) orientado a transformar las relaciones históricas de subordinación presentes en las instituciones sociales. Aplicada al ámbito educativo, esta perspectiva permite comprender que el reconocimiento de la diversidad funcional implica cuestionar aquellas prácticas y estructuras que continúan privilegiando modelos homogéneos de aprendizaje y participación.

Desde esta mirada, las concepciones docentes identificadas en la investigación pueden interpretarse como parte de un proceso de transformación cultural más amplio. Los

maestros reconocen la importancia de la diferencia y manifiestan disposición para construir experiencias educativas más inclusivas; sin embargo, también enfrentan desafíos relacionados con la traducción de estas convicciones en prácticas pedagógicas concretas. Esta situación evidencia que el reconocimiento de la diversidad funcional constituye tanto un proceso ético como una tarea pedagógica que requiere formación, reflexión y acompañamiento permanente.

Los planteamientos de Freire (2004) permiten profundizar esta comprensión al señalar que “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” (p. 31). Esta afirmación invita a reconocer que toda práctica educativa comprometida con la diversidad debe partir de la valoración de las experiencias, conocimientos y formas de participación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la diversidad funcional deja de ser una característica individual para convertirse en una oportunidad de construcción colectiva del conocimiento.

En consecuencia, los resultados de la investigación permiten afirmar que las concepciones docentes han avanzado significativamente hacia perspectivas más abiertas al reconocimiento de la diversidad. No obstante, también evidencian la necesidad de fortalecer procesos de formación que permitan profundizar dichas comprensiones y traducirlas en prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad funcional como una expresión legítima de la condición humana.

4.2 Tensiones entre reconocimiento y práctica pedagógica: desafíos para la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad funcional

Aunque los resultados de la investigación evidencian una valoración positiva de la diversidad funcional por parte de los docentes participantes, el análisis de la información también permite identificar una tensión significativa entre el reconocimiento de la diversidad y las posibilidades reales de traducir dicho reconocimiento en prácticas pedagógicas concretas. Esta situación emerge como uno de los hallazgos más relevantes del estudio, en la medida en que pone de manifiesto que la disposición favorable hacia la inclusión no garantiza, por sí misma, la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad y que sean capaces de responder a la complejidad de la diversidad presente en los contextos escolares.

Las respuestas obtenidas muestran que los docentes reconocen la importancia de generar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes y manifiestan actitudes positivas frente a la diversidad funcional. Sin embargo, una proporción importante de los participantes expresa sentirse insuficientemente preparados para responder a las necesidades educativas derivadas de diferentes formas de aprendizaje, comunicación y participación. Asimismo, identifican limitaciones relacionadas con la formación profesional para reconocer la diversidad funcional, la poca disponibilidad de recursos pedagógicos, el poco acceso a tecnologías especializadas y las condiciones institucionales necesarias para desarrollar propuestas educativas más inclusivas.

Desde la perspectiva de Imbernón (2017), esta situación resulta comprensible si se considera que la complejidad de los escenarios educativos contemporáneos exige procesos permanentes de formación y actualización profesional. El autor sostiene que la formación docente no puede limitarse a la transmisión de conocimientos técnicos, sino que debe favorecer la capacidad de los maestros para interpretar críticamente las transformaciones sociales y educativas que atraviesan su práctica. Como afirma, “la formación debe ayudar a desarrollar una actitud crítica frente a la realidad educativa” (Imbernón, 2017, p. 67).

Esta reflexión adquiere una relevancia particular cuando se analiza la diversidad funcional desde una perspectiva intercultural. El reconocimiento de las diferencias exige mucho más que buena voluntad o compromiso ético; requiere la construcción de saberes pedagógicos que permitan comprender la pluralidad de formas de aprendizaje presentes en los contextos escolares y diseñar experiencias educativas capaces de responder a ellas. En consecuencia, la formación docente emerge como una condición indispensable para superar la distancia existente entre las concepciones inclusivas y las prácticas pedagógicas efectivas.

Por otra parte, los participantes también identifican dificultades asociadas a las condiciones institucionales donde desarrollan su práctica profesional. Entre ellas se destacan la insuficiencia de recursos especializados, la limitada disponibilidad de apoyos interdisciplinarios y las restricciones de tiempo para la planificación pedagógica. Estas condiciones evidencian que la inclusión educativa no constituye una responsabilidad exclusiva del docente, sino un desafío que involucra a toda la comunidad educativa y que requiere transformaciones organizacionales más amplias.

Desde la interculturalidad crítica, estas tensiones también pueden interpretarse como expresiones de estructuras educativas que históricamente han privilegiado modelos homogéneos de aprendizaje y participación. Walsh (2009) señala que la transformación de dichas estructuras exige cuestionar las relaciones de poder que producen exclusión y construir nuevas formas de organización educativa fundamentadas en el reconocimiento de la diversidad. En este sentido, las dificultades identificadas por los docentes no deben interpretarse como fracasos individuales, sino como indicadores de la necesidad de fortalecer procesos de formación y transformación institucional.

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad funcional requiere superar la brecha existente entre reconocimiento y práctica pedagógica. Para ello resulta indispensable fortalecer la formación de maestros en ejercicio, promover espacios de reflexión sobre la práctica y generar condiciones institucionales que favorezcan la construcción de respuestas educativas contextualizadas frente a la diversidad.

En consecuencia, la principal enseñanza derivada de este hallazgo es que el reconocimiento de la diversidad funcional constituye una condición necesaria, pero insuficiente, para la transformación de las prácticas educativas. Solo mediante procesos continuos de formación, reflexión y acompañamiento será posible avanzar hacia ambientes de aprendizaje capaces de reconocer, valorar y celebrar la diversidad como una fuente de enriquecimiento pedagógico y de construcción de justicia educativa.

4.3 Formación docente y construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad funcional

La formación continua del maestro en ejercicio constituye el eslabón más débil del sistema cuando se trata de preparar al profesorado para construir ambientes de aprendizaje inclusivos. Diversas investigaciones en el contexto iberoamericano coinciden en que los programas de actualización docente son percibidos como teóricos, descontextualizados, esporádicos y desconectados de las realidades concretas del aula heterogénea (Flores, 2019; Cano et al., 2024; Rengifo-Millán et al., 2025).

Los hallazgos obtenidos en este estudio permiten afirmar que la formación de maestros en ejercicio constituye una de las condiciones más importantes para avanzar hacia

la construcción de ambientes de aprendizaje comprometidos con el reconocimiento y la celebración de la diversidad funcional. El análisis de las concepciones docentes, de las tensiones identificadas entre reconocimiento y práctica pedagógica, así como de las necesidades formativas expresadas por los participantes, evidencia que los procesos de formación ocupan un lugar central en la transformación de las experiencias educativas y en la construcción de escenarios escolares más inclusivos, democráticos y que celebren la diversidad funcional.

Los resultados muestran que los docentes reconocen la diversidad funcional como una realidad presente en sus contextos escolares y manifiestan disposición para favorecer la participación de todos los estudiantes. Sin embargo, también expresan la necesidad de fortalecer conocimientos, estrategias pedagógicas y herramientas metodológicas que les permitan responder de manera más pertinente a la diversidad existente en los ambientes de aprendizaje. García, (2019) plantea que la formación actual del profesorado adolece de un grave aislamiento práctico, señalando que «los programas de formación docente continúan estando fragmentados, con una débil relación entre la teoría y la práctica, y con un enfoque que prioriza el aprendizaje individual sobre el colectivo» (p. 4). Desde una perspectiva contemporánea, la formación docente ha dejado de entenderse como un proceso limitado a la adquisición de conocimientos técnicos durante la etapa inicial de preparación profesional. Por lo anterior y teniendo en cuenta los hallazgos encontrados en la investigación. Debemos comprender que el desafío principal no radica únicamente en promover actitudes favorables hacia la inclusión, sino en generar procesos de formación continua para los docentes en ejercicio que traduzcan dichas disposiciones en prácticas pedagógicas transformadoras.

Desde la perspectiva de Tardif (2004), esta situación resulta comprensible si se reconoce que los saberes docentes son construcciones complejas que se configuran a partir de múltiples experiencias formativas y profesionales. El autor afirma que los saberes del maestro “son temporales, plurales y heterogéneos” (Tardif, 2004, p. 33), puesto que se construyen en la interacción permanente entre la formación académica, la experiencia laboral y los contextos donde se desarrolla la práctica educativa. En consecuencia, la formación docente no puede ser concebida como un proceso concluido durante la etapa

universitaria, sino como una construcción permanente que acompaña toda la trayectoria profesional del maestro.

Esta comprensión adquiere especial relevancia en el campo de la diversidad funcional. Las transformaciones conceptuales que han permitido pasar de modelos centrados en el déficit hacia perspectivas fundamentadas en el reconocimiento de la diversidad exigen procesos continuos de formación y reflexión pedagógica. Los maestros en ejercicio enfrentan cotidianamente situaciones que desafían las formas tradicionales de comprender la enseñanza y el aprendizaje, razón por la cual requieren espacios de formación que les permitan reinterpretar sus prácticas y construir nuevas respuestas educativas frente a la complejidad de los contextos escolares.

En esta misma dirección, Imbernón (2017) sostiene que la formación permanente debe favorecer la capacidad de los docentes para analizar críticamente su práctica profesional y comprender las transformaciones que atraviesan la sociedad contemporánea. Para el autor, “la formación debe promover procesos de reflexión sobre la práctica para generar innovación y cambio educativo” (Imbernón, 2017, p. 72). Esta idea resulta fundamental para el presente estudio, ya que el reconocimiento de la diversidad funcional exige precisamente procesos de transformación pedagógica capaces de cuestionar modelos homogeneizadores de enseñanza y promover nuevas formas de relación con la diversidad.

Los aportes de Marcelo (2009) complementan esta perspectiva al señalar que el desarrollo profesional docente implica la construcción de capacidades para aprender de la experiencia y para responder de manera creativa a los desafíos emergentes de la práctica educativa. Según el autor, la formación docente debe favorecer la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje donde los maestros puedan compartir experiencias, analizar problemáticas comunes y construir colectivamente nuevas formas de intervención pedagógica. Esta dimensión colaborativa adquiere una importancia particular en contextos caracterizados por una creciente diversidad funcional, donde las respuestas educativas requieren el diálogo entre múltiples saberes y experiencias.

Según los aportes de Bolaños, la formación docente constituye una mediación esencial para la transformación de las culturas escolares. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de la diversidad funcional exige revisar críticamente las prácticas educativas que continúan reproduciendo lógicas de exclusión y avanzar hacia formas de

enseñanza capaces de reconocer la pluralidad de trayectorias, capacidades y experiencias presentes en los contextos escolares. La formación docente aparece, así como una condición para la construcción de nuevas formas de convivencia educativa fundamentadas en la justicia, la participación y el reconocimiento.

Esta comprensión encuentra un importante respaldo en la pedagogía crítica de Freire (2004), quien sostiene que “enseñar exige la convicción de que el cambio es posible” (p. 79). Para el autor, la educación constituye una práctica transformadora que permite cuestionar las condiciones existentes y construir nuevas posibilidades de acción colectiva. Aplicada al campo de la diversidad funcional, esta perspectiva permite comprender que la formación docente no debe limitarse a la transmisión de contenidos sobre inclusión, sino que debe orientarse hacia la construcción de capacidades para transformar las condiciones que generan exclusión dentro de los ambientes educativos.

Desde la interculturalidad crítica, la formación docente adquiere además una dimensión ética y política. Walsh (2009) señala que la transformación educativa exige construir procesos formativos orientados a cuestionar las estructuras históricas que producen desigualdad y subordinación. Esta perspectiva permite comprender que la formación de maestros en ejercicio no puede desvincularse de la construcción de escenarios educativos comprometidos con la justicia social y el reconocimiento de la diferencia.

Es precisamente en este punto donde emerge con mayor claridad la categoría central de este estudio: los ambientes de aprendizaje que celebran la diversidad funcional. Los resultados permiten comprender que dichos ambientes no surgen espontáneamente ni dependen exclusivamente de condiciones materiales o tecnológicas. Son construcciones pedagógicas, culturales e institucionales que requieren maestros capaces de reconocer la diversidad humana como una riqueza y de generar condiciones para que dicha diversidad participe activamente en los procesos educativos.

A partir de los hallazgos obtenidos, es posible definir los ambientes de aprendizaje que celebran la diversidad funcional como:

Escenarios pedagógicos, culturales y relacionales contruidos por maestros en ejercicio que, mediante procesos permanentes de formación y reflexión crítica, reconocen las diferencias funcionales como expresiones legítimas de la diversidad humana y generan condiciones para la participación, el aprendizaje, el reconocimiento y la justicia educativa.

Esta definición constituye uno de los principales aportes conceptuales de la presente investigación. Su relevancia radica en que desplaza la atención desde la adaptación de los estudiantes hacia la transformación de los ambientes educativos, situando la formación docente como la mediación fundamental para la construcción de experiencias escolares más inclusivas.

En consecuencia, los resultados permiten concluir que la formación de maestros en ejercicio representa una condición indispensable para la construcción de ambientes de aprendizaje capaces de reconocer y celebrar la diversidad funcional. Más que una estrategia de actualización profesional, constituye un proceso de transformación pedagógica, cultural y ética orientado a fortalecer la justicia educativa y a ampliar las posibilidades de participación de todos los estudiantes dentro de la escuela contemporánea.

5. Conclusiones

El presente capítulo tuvo como propósito analizar las concepciones docentes sobre la diversidad funcional desde la perspectiva de la formación de maestros en ejercicio en una institución educativa pública de la ciudad de Cali, con el fin de comprender las condiciones que favorecen la construcción de ambientes de aprendizaje comprometidos con el reconocimiento de la diversidad funcional. A partir del diálogo entre los hallazgos empíricos, la interculturalidad crítica y los estudios sobre diversidad funcional, fue posible identificar elementos relevantes para comprender los desafíos que enfrenta la educación contemporánea en la construcción de ambientes de aprendizaje más inclusivos, que celebren la diversidad funcional y socialmente justos.

Uno de los principales hallazgos de la investigación radica en el reconocimiento de una transformación progresiva en las concepciones docentes sobre la diversidad funcional. Los resultados muestran que los maestros participantes valoran positivamente la inclusión educativa y reconocen la importancia de generar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Esta situación evidencia un distanciamiento de perspectivas centradas exclusivamente en el déficit, en el paradigma médico-rehabilitador y una aproximación creciente hacia comprensiones fundamentadas en el reconocimiento de la diversidad funcional humana como un valor para la educación.

No obstante, la investigación también permitió identificar una tensión significativa entre el reconocimiento de la diversidad funcional y las posibilidades reales de traducir dicho reconocimiento en prácticas pedagógicas concretas. Aunque los docentes manifiestan actitudes favorables hacia la diferencia, muchos de ellos expresan necesidades relacionadas con su formación profesional y su formación continua, la disponibilidad de recursos pedagógicos y las condiciones institucionales requeridas para construir propuestas educativas más inclusivas. Esta situación revela que el reconocimiento ético de la diversidad constituye una condición necesaria, pero insuficiente, para la transformación de los ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad funcional.

Desde esta perspectiva, la principal contribución del estudio consiste en evidenciar que la formación de maestros en ejercicio constituye la mediación fundamental entre las concepciones docentes y la construcción de prácticas pedagógicas comprometidas con el reconocimiento de la diversidad funcional. Los hallazgos muestran que la posibilidad de construir ambientes educativos capaces de responder a la pluralidad de formas de aprendizaje presentes en la escuela depende en gran medida de procesos permanentes de formación, reflexión crítica y desarrollo profesional docente.

La investigación también permitió reconocer la relevancia de la interculturalidad crítica como horizonte teórico y político para comprender la diversidad funcional dentro de los contextos escolares. Desde esta perspectiva, la diferencia deja de ser entendida como una condición individual que requiere adaptación para convertirse en una oportunidad de transformación pedagógica, cultural e institucional. El reconocimiento de la diversidad funcional implica cuestionar las prácticas homogeneizadoras que históricamente han orientado la educación y avanzar hacia formas de organización escolar fundamentadas en la participación, la reciprocidad y la justicia educativa.

A partir de este recorrido teórico y empírico, el estudio propone como aporte conceptual la categoría **ambiente de aprendizaje que celebran la diversidad funcional**. Esta categoría permite ampliar las discusiones tradicionales sobre inclusión educativa al desplazar la atención desde la adaptación de los sujetos hacia la transformación de los contextos educativos. Desde esta perspectiva, los ambientes de aprendizaje se configuran como escenarios pedagógicos, culturales, éticos y relacionales donde las diferencias

funcionales son reconocidas como expresiones legítimas de la diversidad humana y como oportunidades para enriquecer los procesos colectivos de aprendizaje.

En consecuencia, esta investigación propone comprender los ambientes de aprendizaje que celebran la diversidad funcional como:

Escenarios pedagógicos, culturales, éticos y relacionales contruidos por maestros en ejercicio que, mediante procesos permanentes de formación intercultural crítica, reconocen las diferencias funcionales como expresiones legítimas de la diversidad humana y generan condiciones para la participación, el aprendizaje, el reconocimiento y la justicia educativa de todos los estudiantes.

Esta definición sintetiza el principal aporte del capítulo y permite articular las categorías centrales que orientaron la investigación: formación de maestros en ejercicio, diversidad funcional, interculturalidad crítica, y justicia educativa.

Finalmente, el estudio reafirma la necesidad de fortalecer procesos de formación docente orientados al reconocimiento de la diversidad funcional desde perspectivas críticas e interculturales. Más que formar maestros para atender poblaciones específicas, se trata de construir capacidades profesionales que permitan comprender la diversidad humana en toda su complejidad y generar respuestas pedagógicas capaces de transformar los ambientes educativos. En este sentido, la formación docente emerge no solo como una estrategia de desarrollo profesional, sino como una apuesta ética, política y pedagógica para la construcción de escuelas más democráticas, inclusivas y comprometidas con la dignidad de todas las personas.

Las reflexiones presentadas abren nuevas posibilidades para futuras investigaciones sobre formación docente, diversidad funcional e interculturalidad, particularmente en contextos escolares latinoamericanos. Asimismo, ofrecen elementos conceptuales que pueden contribuir al desarrollo de propuestas de formación de maestros orientadas a la construcción de ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad y fortalezcan la justicia educativa como horizonte de transformación social.

Referencias

Arnaiz, P., De Haro, R., y Maldonado, R. M. (2019). Estrategias pedagógicas y barreras que intervienen en la implementación de la educación inclusiva, identificadas por docentes de

preescolar y primaria de una institución educativa del sur de Bogotá. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 45–62.

Barton, L. (2009). *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones*. Morata.

Bertalanffy, L. von. (1989). *Teoría general de los sistemas: Fundamentos, desarrollo y aplicaciones* (7.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.

Bolaños, E. M. (2023). Voces de docentes de ciencias en contra de la falsa educación inclusiva. *Revista Electrónica EDUCyT*, V. 14, (Extra), pp.951-95

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.^a ed.). OEI/FUHEM.

Cano, R., Cano, A., y Collado, J. (2024). Estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 112–130.

CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2.
<http://udlguidelines.cast.org>

Clavijo, R., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva: análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113–124.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

Cuasapaz, J., Pabón, D., y Torres, M. (2024). Barreras y facilitadores para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Orellana, Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 6(1), 78–95.

Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.

Echeita, G. (2013). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea.

Echeita, G. (2022). *Educación inclusiva: El derecho a la diversidad y la justicia social*. Editorial Octaedro

Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5–14.

Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía actual*. Editorial Trotta.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

- García, E. y Bolaños, E. (2022). Contribuciones de la actividad experimental al pensamiento científico de estudiantes con diversidad funcional: la historia de Carlos y el fenómeno de flotación. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (51).
<https://doi.org/10.17227/ted.num51-12497>
- García, L., Ramírez, P., y Ortiz, C. (2021). Estrategias pedagógicas y barreras que intervienen en la implementación de la educación inclusiva, identificadas por docentes de preescolar y primaria de una institución educativa del sur de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, 82, 1–22.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis desde la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243–261.
- Hidalgo, N., y Murillo, F. J. (2017). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 7–25.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Jacobo, Z. (2012). *Las paradojas de la integración/inclusión en la educación: La patologización de la infancia*. Editorial Noveduc
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones
- McGinnis, R. y Kahn, S. (2014). Special needs and talents in science learning. *Handbook of research on science education* (pp. 223- 245). Routledge.
- Morales, J., Pérez, R., y Sánchez, T. (2021). Las representaciones sociales de los docentes frente a la inclusión. *Perfiles Educativos*, 43(173), 88–105.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial CINCA.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. ISEES: *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73–84.

Parra, L., Valencia, M., y Cardona, S. (2022). Percepciones de barreras y facilitadores en el marco de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 16(1), 55–71.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Rengifo-Millán, M., Ospina, J., y Ruiz, C. (2025). Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 33–52.

Rivera, A., Saavedra, C., y Leal, D. (2021). Percepciones de los docentes frente a las barreras y facilitadores de la educación inclusiva. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), 89–107.

Rodríguez, M., Cabrera, L., y Fernández, H. (2023). Estudio exploratorio de barreras para la inclusión en Uruguay. *Psicología Educativa*, 29(2), 145–158.

Romañach, J., & Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional: Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc / Perfiles.

Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2019). Obstáculos formativos a la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(1), 31–38.

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Soto, C., Vasco, M., y Pérez, L. (2022). Creencias del profesorado colombiano sobre la discapacidad. *Revista Colombiana de Educación*, 85, 1–24.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones

Torres, R., Muñoz, P., y García, F. (2023). Representaciones sociales y barreras en la educación inclusiva. *Plumilla Educativa*, 31(1), 112–130.

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Perú.

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48.^a Conferencia Internacional de Educación. *Oficina Internacional de Educación*.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. (p. 41)