

RECIBIDO EL 24 DE OCTUBRE DE 2020 - ACEPTADO EL 25 DE ENERO DE 2021

Relaciones entre educación e inclusión

Relations between education and inclusion

Relações entre educação e inclusão

Jorge Ivan Correa Alzate¹

Juan Pablo Suárez Vallejo²

Tecnológico de Antioquia IU Medellín –
Colombia

RESUMEN

La educación inclusiva se configura como una cordillera investigativa en los trabajos de grado de la maestría en educación del Tecnológico de Antioquia. Para su comprensión se procesaron los resultados de 29 trabajos de grado con el propósito de “analizar regiones y tendencias investigativas en educación inclusiva a través del estudio de las tesis de maestría producidas entre los años 2013 – 2019”. Se orientó mediante metodología cualitativa, acompañada del enfoque interpretativo, con utilización de la técnica de análisis documental y el análisis de contenido como instrumento. Se identificaron

217 hallazgos en la cordillera educación inclusiva que posibilitan establecer relaciones en trayectoria educativa y proceso incluyente.

PALABRAS CLAVE:

Diversidad Cultural, Educación inclusiva, Necesidades educativas

ABSTRACT

Inclusive education is configured as a research mountain range in the degree projects of the Masters in Education of the Technological of Antioquia, for its understanding the results of 29 degree projects were processed for the purpose of “analyze regions and research trends in inclusive education through the study of the master’s thesis produced between 2013 – 2019”, It was guided by qualitative methodology, accompanied by the interpretive approach, using the technique of documentary analysis and content analysis as

¹ jcorrea@tdea.edu.co 3154581553. Docente investigador Tecnológico de Antioquia IU , Medellín – Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-8490-0134>

² jsuarez7@tdea.edu.co 3005868786

Docente investigador Tecnológico de Antioquia IU Medellín – Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-9396-6944>

an instrument. 217 findings were identified in the inclusive education mountain range that make it possible to establish relationships in educational trajectory and inclusive process.

KEYWORDS:

Cultural diversity, Inclusive education, Educational Needs

RESUMO

A educação inclusiva é configurada como uma cadeia de pesquisa nos estudos de mestrado em educação da Universidade Tecnológico de Antioquia, por entender que os resultados de 29 projetos de graduação foram processados com o objetivo de “analisar regiões e tendências de pesquisa em educação inclusiva para através do estudo da tese de mestrado produzida entre os anos de 2013 a 2019”, Foi norteado pela metodologia qualitativa, acompanhada da abordagem interpretativa, tendo como instrumento a técnica de análise documental e a análise de conteúdo. Foram identificados 217 achados na cordilheira da educação inclusiva que permitem estabelecer relações na trajetória educacional e no processo inclusivo.

PALAVRAS CHAVE:

Diversidade cultural, Educação inclusiva, Necessidades educacionais

INTRODUCCIÓN.

La puesta en marcha de la política de educación inclusiva desde el año 2006 en Colombia justifica realizar investigaciones que problematicen, comprendan o transformen situaciones en el campo educativo para diferentes grupos poblacionales. En sus inicios se focalizó en la población con discapacidad, hecho similar sucede en el ámbito mundial y luego se trasladó a colectivos en situación de vulnerabilidad.

La fuente principal para esta investigación corresponde a 29 trabajos de grado del programa de maestría en educación en los ámbitos de profundización en poblaciones vulnerables, realizados por los maestrantes entre los años 2013-2019, los cuales fueron objeto de análisis durante los años 2017-2019, con el propósito de analizar regiones y tendencias investigativas en educación inclusiva.

Un primer análisis corresponde a los paradigmas y enfoques trabajados, cabe anotar que veintiséis (26) de los trabajos analizados declaran instalarse en un paradigma cualitativo de la investigación, dos (2) expresan ser de corte cuantitativo, uno (1) mixto. Diecisiete (17) de los veintinueve (29) trabajos se orientan en enfoques así: hermenéutico diez (10), estudio de caso nueve (9), investigación aplicada cinco (5). Etnográfico uno (1), fenomenológico uno (1), investigación acción educativa uno (1), correlacional uno (1), teoría fundada uno (1).

Los 29 trabajos de grado del programa de maestría registran un total de 547 casos como fuente primaria de información, en estos el 37% (202) corresponde a niños y niñas, el 28% (151) población con necesidades diversas, el 10% (54) a adultos, el 7% (42) recae en docentes, familias, niños, niñas y directivos docentes, en menor porcentaje, LGBTI con el 3% (20) y otro 3% (15), habitantes de calle y metaleros. En un 4% (24) se ubican documentos, aclarando que estos últimos son fuente secundaria en las investigaciones, como el Proyecto educativo institucional, informes de autoevaluación y de aplicaciones de índice de inclusión, planes de área curricular, planes de estudio de programa de pregrado, políticas y normas educativas para atención a población en procesos de inclusión.

Es de resaltar que el proceso formativo de la maestría se orienta a desarrollar las competencias investigativas que posibilite a los estudiantes realizar lectura crítica de textos y contextos, principalmente en problemáticas

socioeducativas relacionadas con la diversidad de la población y de aquella que se encuentra en alguna situación de vulnerabilidad, y a partir de resultados asumir desafíos que lleven a transformar realidades en el ámbito local y nacional. Para Correa, Suárez, Ramírez y Escobar (2019):

La formación desde la profundización conceptual e investigativa se constituye en el proceso y fin de la Maestría en Educación, en coherencia con las categorías transversales: educación, cultura y desarrollo humano; las cuales se explican, renuevan y articulan desde el campo educativo y de la investigación en el diseño curricular del programa, según sean los objetos de estudio propios de las líneas de investigación -infancia y poblaciones vulnerables-, favoreciendo la reconstrucción de conocimientos, la potenciación de competencias investigativas y la transformación personal y profesional. (p.8)

El contexto de actuación de la investigación corresponde a la educación, en tanto acciones sociales que se generan dentro y fuera de las instituciones educativas (Martínez y Orozco, (2015); Zambrano, (2016)), en el caso de la maestría del Tecnológico de Antioquia se ocupa de las acciones que propician el reconocimiento de la educación desde la diversidad como un valor propio del ser humano, en cuanto considera que comprender la diferencia como valor permite disminuir y por qué no eliminar las prácticas de exclusión.

En este sentido la educación es entendida como la acción intencionada que está en la base de cualquier dinámica humana (sociedad) y que afecta el carácter humano (Runge y Muñoz, 2012), la maestría asume que diversidad e inclusión han ido generando prácticas en

respuesta a situaciones de exclusión para algunos colectivos de la sociedad.

La inclusión se inserta a la educación como una respuesta al fenómeno de exclusión para quienes no han sido parte del sistema educativo y para contrarrestar prácticas centradas en currículos hegemónicos que coartan la participación y el aprendizaje en coherencia con las identidades, afectando la calidad de vida en las personas. En las prácticas de exclusión se reconoce que a un gran porcentaje de la población se le ha negado el disfrute de los derechos fundamentales, establecido en criterios subjetivos, principalmente sobre las características de género, orientación sexual y cultura, y situaciones de pobreza, discapacidad, procedencia rural y nacionalidad, y otras vulnerabilidades sociales emergentes que han traído como consecuencia las limitaciones en el acceso educativo, Correa, establece que:

La educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos, articular los diferentes niveles de la educación y revisar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema (2017, p. 150).

La inclusión más allá de la situación de vulnerabilidad deja ver el reconocimiento de la diversidad, se concibe como lo propio a la condición humana, UNESCO, la define como:

Una noción que hace referencia a la diferencia, la variedad y la heterogeneidad de las poblaciones [...] se refiere a diferentes aspectos que distinguen a las personas unas de otras: la edad, el sexo, la orientación

sexual, la identidad sociocultural y lingüística, el origen étnico o nacional, el estado matrimonial o parental, la religión, afiliación política, la ubicación geográfica o la escolaridad” (2013, p.28)

El concepto de diversidad es un concepto polisémico ya que encierra en sí mismo muchos significados, inherente a múltiples realidades para los sujetos en espacios y tiempos concretos y se manifiesta en multiplicidad de expresiones que tienen sentidos diferentes para otras personas y para la cultura de la que se hace parte.

En la implementación de la educación inclusiva es posible encontrar que “las experiencias que se están analizando permiten ver tensiones y retos de la inclusión en las dinámicas educativas, especialmente cuando se busca romper con esquemas culturales fuertemente consolidados, en los cuales la diversidad no tiene cabida” (Suárez, 2014, p.37), aspectos que en la práctica educativa tienen formas diversas de relación.

Desde estos planteamientos se da la apertura para comprender la dinámica de las instituciones en el desarrollo de la inclusión en tres dimensiones referidas a las políticas, prácticas y culturas.

Para Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz destacan en las dimensiones: tres elementos centrales interrelacionados en la concreción del desarrollo de ese complejo proceso: inclusión como proceso de incremento de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y reducción de la exclusión (tanto en la escuela como en la comunidad); inclusión como proceso de transformación y construcción de espacios y sistemas (procedimientos, políticas, leyes), que promuevan esta participación y que, por tanto, incrementen su capacidad para

responder a la diversidad garantizando la equidad y, por último, inclusión como el proceso de llevar a la acción los valores que la sostienen. (2015, p.8)

Las tres dimensiones se integran a las áreas de gestión escolar en las instituciones educativas del país así:

- Políticas con direccionamiento estratégico: enfatiza en valores, principios y metas de formación.
- Prácticas con gestión académica: se interesa en el currículo, la dinámica de aula, la enseñanza, el aprendizaje y el sistema de apoyos.
- Culturas con gestión a la comunidad: orientada al desarrollo de una comunidad educativa, en cabeza de los directivos y docentes que promuevan la diferencia y la convivencia en el marco del respeto y la tolerancia.

MATERIALES Y MÉTODO

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, acompañada del enfoque interpretativo con utilización de la técnica de análisis documental y el análisis de contenido como instrumento, aplicado a los 29 trabajos de grado de la maestría en educación, con el objetivo de “analizar regiones y tendencias investigativas en educación inclusiva a través del estudio de las tesis de maestría producidas entre los años 2013 – 2019”.

Desde lo cualitativo se asumió la construcción del mapa de regiones investigativas, implicó partir de las nociones de territorio y región, en las cuales subyacen tendencias y matices en cuanto a la educación inclusiva. En este horizonte. Para Ospina y Murcia (2012)

El territorio es asumido desde los objetos de educación y pedagogía, territorio

en el que tiene lugar, principalmente, el análisis de la dinámica donde se generan y desarrollan los pliegues del paisaje investigativo; siendo así el territorio, Educación y Pedagogía, constituido por las tesis de grado de los programas de formación postgradual en maestrías y doctorados. Como espacio tiene una dimensión creadora de dinámicas y formas de ser, actuar, pensar y decir y es por ello una versión humanística que desciende hasta el individuo –los habitantes, su identidad, intercomunicación y su relación con el territorio (p. 53).

En el territorio se concibe “la región, como espacio, es un ejercicio colectivizante, siendo entendida en un marco amplio de significación cultural, y la regionalización como el camino necesario y de tránsito continuo para la construcción misma de región” (Chica, Sánchez, Ávila y Ramírez, 2012, p.55), en esta se reconoce que se construye, se comunica e interactúa y es en este sentido que se ubica el propósito de la presente investigación, a partir de los hallazgos de los diferentes trabajos de grado surgen configuraciones con sentidos diversos que permiten comprender como ha sido su dinámica en el territorio, éste en la presente investigación se denomina educación.

En el territorio –educación- se presentan cordilleras, una de ellas corresponde a la educación inclusiva. La cordillera deriva ramales que muestra las trayectorias de la educación inclusiva y en estos se visualizan los pliegues que equivalen a sentidos encontrados en los mimos a partir de los hallazgos.

DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

- El primer paso en la metodología correspondió a la revisión de cada trabajo de grado, se procede a asignarle una codificación como se aprecia en

el código ANT/010/001/M (ANT: código para el departamento de Antioquia, 010: código para la Institución, Tecnológico de Antioquia, N° 001 hasta 029: consecutivo para el trabajo de grado). En los resultados se citan apartados de los trabajos para darle sustento a la cordillera, los ramales y pliegues. La codificación permitió que se procesaran los datos sin tener referencia de los autores y permitir la objetividad en el análisis.

- Se extraen los hallazgos de cada trabajo de grado, siendo fiel a lo plasmado por los autores en la maestría, esta información se registró en Excel y se procede a la codificación abierta donde se ubican tendencias macro, perspectivas y sentidos que permitan luego encontrar ramales y pliegues. Un trabajo de grado aporta más de un hallazgo, esto explica porque el número de hallazgos es mayor a la cantidad de trabajos de grado analizados. Por lo tanto, la validez está dada desde los hallazgos en cada trabajo de grado.
- Se procede a clasificar los hallazgos en tendencias macro con perspectivas y sentidos.
- El territorio muestra las tendencias generales en la región educación. En este caso educación inclusiva es una cordillera de la región educación, y esta muestra ramales y pliegues.
- Los ramales son extensiones que muestran diferentes perspectivas en la cordillera, ejemplo Trayectoria educativa es un ramal de la cordillera educación inclusiva.
- Pliegues son identidades que se adhieren a los ramales para encontrar sentidos particulares, ejemplo gestión escolar es un pliegue del ramal trayectoria educativa.

PLAN DE ANÁLISIS

El punto de partida lo establece la cordillera educación inclusiva, la cual da el realce y el contexto de las investigaciones, la codificación de los hallazgos posibilita encontrar los ramales y pliegues propios de la educación inclusiva en el campo discursivo de la educación.

Se agruparon los hallazgos alrededor de la cordillera y los ramales para mostrar pliegues a partir de las tendencias encontradas, en estas se obtienen frecuencias y se distribuye porcentualmente, tomando como referente que la cordillera educación inclusiva corresponde al 100%. Los porcentajes están presentados para mostrar la distribución de los hallazgos, no definen rangos de importancia en los ramales, un porcentaje bajo puede en la investigación representar un pliegue emergente en la educación y puede tener relevancia superior que otro con mayor porcentaje.

Tabla 1. Cordillera Educación inclusiva

Ramales	Pliegues	Numero de hallazgos	Porcentaje	
Trayectoria educativa	Perspectiva conceptual	35	46.1%	16.1%
	Gestión escolar	65		30%
Proceso incluyente	Cultura incluyente	70	53.9%	32.2%
	Mediación del proceso	47		21.7%

A continuación, se presentan los resultados en cada uno de los ramales de la cordillera educación inclusiva con sus pliegues.

RAMAL TRAYECTORIA EDUCATIVA

El ramal trayectoria educativa representa el 46.1% (100 hallazgos) de la cordillera Educación inclusiva, muestra dos pliegues, la perspectiva conceptual (35 hallazgos) y la gestión (65 hallazgos), con relación al primero, la implementación de la inclusión, ha implicado un cambio de enfoque educativo en la institución, la concepción más relevante se establece

Las explicaciones se articulan en cada ramal y pliegue, soportadas con las evidencias de los hallazgos en los trabajos de grado y se argumentan de manera integral, mostrando lo común y lo específico, lo diverso y lo particular, la fortaleza y la opacidad, la relevancia o aquello irrelevante, así como localizaciones con prácticas, campos concretos o difusos.

RESULTADOS

La cordillera educación inclusiva agrupa 217 hallazgos extraídos de los 29 trabajos de grado de la maestría analizados, Siguiendo la metáfora de Serres (1998) de territorio, se logran visualizar dos ramales en la Cordillera Educación inclusiva, a saber: la trayectoria educativa y proceso incluyente cada uno con sus respectivos pliegues, en los cuales se muestran los sentidos que los diferencian. Como se observa en el siguiente cuadro.

sobre diversidad poblacional, representada en 7 hallazgos, la cual se asume como elemento constitutivo de la escuela y en estrecha relación con la educación inclusiva.

PERSPECTIVA CONCEPTUAL

La diversidad tiene valor y ocupa un espacio, reconocido en 5 hallazgos, Garzón, Rendón y Correa consideran: “como algo valioso, como pilar de la institución, la diferencia que no incapacita, nos permite reconocer al otro y reconocernos para crecer, no algo que nos

excluye, sino que nos incluye y nos hace parte de la institución educativa” (2016, p.47)

Referenciar la diversidad de personas, se evidencia en el reconocimiento de esta como un elemento asociado a la vida escolar, de ahí que los docentes hacen planteamientos tales como: “ya estamos todos en este cuento y ya no se hace tanto énfasis en ello, simplemente se respeta que sea diferente”. (Puche y Palacios, 2015, p.65)

De igual manera diversidad se relaciona con el reconocimiento a las capacidades individuales del estudiante para orientar prácticas inclusivas como uno de los principios de la propuesta educativa de las instituciones, configurado en 3 hallazgos, en este sentido el respeto por la diversidad es una cualidad fundamental en las prácticas de enseñanza que implica un reconocimiento a las capacidades individuales del estudiante, los derechos son considerados parte esencial en dicho respeto.

Este cambio de pensamiento se relaciona con la postura sobre educación inclusiva que enfatiza en la participación de la diversidad de estudiantes, en este sentido se evidencia

Que en la institución educativa la diversidad esta mirada bajo la concepción de atención a todo tipo de personas, centrándose específicamente en la discapacidad sensorial, cognitiva y física; se hace referencia a las características de las personas como algo “normal”, que implica la participación de toda la comunidad educativa, directivos, docentes, familias y estudiantes, permitiendo a cada uno favorecer el proceso dentro y fuera de esta, existe en la Institución Educativa vacíos en cuanto a la claridad de las concepciones que hacen parte de la educación inclusiva, pero esto, no tiene

consecuencia en la discriminación de las diversas poblaciones que interactúan en ella. (Garzón y Rendón, 2016, p.48)

La mayoría de las concepciones en los resultados de las investigaciones se justifican en el modelo pedagógico crítico en las instituciones, que lleva a proponer la transformación de prácticas de los docentes, centradas en la cooperación, el desarrollo de los aprendizajes significativos y en la acogida de estudiantes con diversidad de características.

GESTIÓN ESCOLAR

Se puede decir que la escuela tiene la intención de movilizarse de modelos en los que propendía por el aprendizaje centrado en la trasmisión de conocimiento o saberes y donde las relaciones establecidas eran jerarquizadas, en tanto que el docente constituía el sujeto del saber y el estudiante era el sujeto que debía aprender y adaptarse a las exigencias escolares; hacia una posición en la que la educación brindada por la escuela hace esfuerzos por ampliar sus planteamientos y prácticas hacia modelos basados en la construcción de conocimiento, que favorezcan la experiencia y donde las relaciones que se establezcan sean de cooperación; es decir, docente y estudiante son sujetos activos en la construcción del aprendizaje, permitiendo valorar aquellos de tipo social” (Miranda y Mozo, 2015, p.87).

Sin embargo, existe un aspecto que se muestra contradictorio y es la relación con la educación de calidad para la mayoría de los estudiantes en procesos de inclusión, ubicada en 5 hallazgos, no siempre la educación inclusiva es de calidad, al respecto una de las investigaciones con personas sordas al analizar la propuesta educativa de una de las instituciones, centrada en el enfoque de inclusión concluye que

Los resultados permiten establecer la prestación de un servicio teóricamente

empotrado en el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística, sin embargo, no se observa en la práctica esta condición que implique brindar a la población sorda una educación que responda a sus condiciones y necesidades, la política inclusiva que se maneja en la institución es general y no consulta los postulados de educación con calidad para esta población, (Serna, 2015, p. 93).

Con lo anterior se evidencia que el pliegue “perspectiva conceptual”, se fundamenta y consolida en torno a los conceptos de diversidad e inclusión, también que el nexo entre estos conceptos es de naturaleza práctica, por tanto está en relación con los sujetos que interviene en el proceso educativo, estudiantes y docentes en cuanto a las posibilidades de concretar su participación en el aprendizaje y transformar las prácticas sociales. Por consiguiente, esta naturaleza práctica da cabida a la gestión, pliegue que se describe a continuación.

Con relación al pliegue gestión en el ramal trayectoria educativa inclusiva, en este se reconoce que la educación inclusiva es un proceso institucional y requiere de planeación del mismo, para esto en la gestión directiva se establecen los direccionamientos que le dan apoyo a otras áreas de gestión escolar como la académica y de la comunidad para el fortalecimiento de las estructuras en lo social, económico, político y cultural en el contexto educativo.

Se reconocen opciones de transformación que van desde la reformulación del Proyecto Educativo Institucional para promover el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, reconocida en 9 hallazgos.

Se registra la necesidad del seguimiento al proceso de inclusión articulado a la autoevaluación, identificado en 3 hallazgos, una

de las instituciones donde se aplicó el índice de inclusión referencia que se desconoce la periodicidad de la autoevaluación en inclusión y la participación de la comunidad educativa en torno a cómo se está atendiendo la diversidad del estudiantado, este aporte se corrobora en otras en 5 instituciones, donde estudiantes y docentes afirman algo similar.

Se muestra la necesidad de fortalecer los niveles de articulación entre niveles educativos y programas de atención integral en entornos educativos para poblaciones en situación de vulnerabilidad, constituido en 8 hallazgos, como se expresa en la comunidad educativa de una institución

Se hace necesario reconocer, que es significativa la importancia que tiene la enseñanza y el currículo, entre otros componentes netamente pedagógicos de la política educativa. Habría que decir también que ha llegado el momento de fortalecer los niveles de articulación entre programas de atención integral en entornos educativos con poblaciones vulnerables, como estrategia de acompañamiento que eviten niveles de repitencia y deserción escolar, acompañar de manera personalizada a los estudiantes, apoyarlos en el paso de la primaria a la secundaria, en su tránsito por ella y en su posterior elección a estudios superiores” (Pulgarín y González, 2015, p.105).

Se evidencia la tensión entre acceso y permanencia, entre asignación de cupo escolar y la calidad educativa en procesos de inclusión, principalmente se refleja en los recursos, los cuales no son suficientes, ni sistemáticos en su implementación, reconocido en 5 hallazgos, las prácticas de autoevaluación de 29 instituciones participantes, en una de las investigaciones muestra que se caracterizan por la identificación de insuficiencias institucionales para atender a las necesidades de los estudiantes, los recursos con los que cuenta la institución y los que requiere para mejorar dicha atención;

sin embargo, aún no son lo suficientemente rigurosos y sistemáticos como para dar cuenta de las transformaciones que se realizan en la institución en pro de facilitar el aprendizaje y la participación de los estudiantes y en especial de quienes por su situación o condición presentan más dificultades para mantener en el proceso formativo, fin último que se pretende alcanzar en los procesos inclusivos.

El análisis del pliego gestión, advierte que es un componente fundamental en el ramal trayectoria educativa de la inclusión, sin embargo, presenta dificultades de concreción, se continua aun en el deber ser de la gestión.

Estos hallazgos en el ramal trayectoria educativa dan muestra de apertura al cambio de concepción hacia la discapacidad, la vulnerabilidad y la diversidad, es una invitación a superar la visión del déficit. De igual manera se reflejan posturas conocidas que fundamentan la educación inclusiva, entre estas, la formación en inclusión posibilita desarrollar prácticas pertinentes “es recurrente el tema de capacitación y formación docente, retomándola como elemento fundamental en los procesos de inclusión educativa, siendo considerada como pilar básico que posibilita en desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes en el marco de la educación inclusiva. (Orrego y Benítez, 2015, p.130)

Sin embargo, en cuanto a la gestión se requiere de acciones más decididas para que la trayectoria de la inclusión se logre consolidar como una realidad en las instituciones en la articulación con la calidad de la educación.

RAMAL PROCESO INCLUYENTE

El ramal proceso incluyente, representa el 53.9% de la Cordillera Educación inclusiva, y está conformado por dos pliegos: La cultura incluyente y la mediación del proceso. El mayor número de hallazgos se registra en el pliego

cultura incluyente con 70 alusiones, en cuanto al pliego mediación del proceso representa 47 de los hallazgos de la cordillera educación inclusiva.

CULTURA INCLUYENTE

En cuanto al pliego cultura incluyente, se encuentra que este se basa en la humanización y en el interés de las instituciones en dar el paso a considerar el reconocimiento de la diversidad, sin embargo, como se dijo en el ramal trayectoria educativa, aun no se refleja ampliamente en los proyectos educativos, sin embargo circula en el discurso de los maestros, al respecto Garzón y Rendón “podemos destacar que la institución educativa reúne esfuerzos no solo para alcanzar logros académicos, sino que propendan por un estilo de vida humanizante que transversalice la vida escolar y este sea el sello personal de sus estudiantes dentro y fuera de la misma” (2016, p. 51).

En este pliego se sitúa el proceso en la convivencia, representada en 21 hallazgos, mostrando un avance significativo de las instituciones para ubicarse en la postura de diversidad, que trascienda procesos académicos y situarla en la interacción entre pares y docentes, sin embargo, aún persiste la diferenciación de la condición humana, en una institución las familias con hijos con y sin necesidades educativas entrevistadas mencionan

El respeto por las diferencias que tiene cada uno de los estudiantes o al menos ese es el esfuerzo que se ha estado haciendo, aunque en un aula hallan estudiantes que consideramos “regulares” y otros que tengan una diferencia muy marcada dentro de esa misma aula a esos estudiantes hay que evaluarlos según las cualidades que tengan y las particularidades (Campo, Vásquez y Mosquera, 2015, p. 67).

El respeto a la diferencia es una cultura que se vive y se construye sobre la base de la confianza mutua, registrado en 7 hallazgos, en este caso se comprende que se requiere comprensión en la diferencia y que es necesario establecer condiciones para su logro, estudiantes y docentes manifiestan en una institución expresan que se realizan actividades con los estudiantes, orientadas al respeto mutuo, el reconocimiento y respeto a la diferencia y la confianza.

Después de realizar este recorrido por el direccionamiento cultura incluyente, se evidencia que las instituciones cuando se aproximan a la diversidad, encuentran que dicho concepto es una ruta para la configuración de la cultura incluyente, sin embargo, el direccionamiento hacia la misma se sitúa en el deber ser.

MEDIACIÓN DEL PROCESO

En cuanto al pliego mediación de procesos, tiene connotaciones diferentes que van desde ser posibilitadoras de lecturas de contexto aprovechando las guías de educación inclusiva, los resultados de la aplicación del índice de educación inclusiva para Colombia son utilizados para el planeamiento de la acción pedagógica a partir de planes de acción y de mejoramiento, estos se orientan a plantear estrategias facilitadoras de dinámica en el aula y en procesos de acompañamiento al aprendizaje de los estudiantes en su diversidad, que se evidencia en algunas propuestas que han desarrollado maestros para favorecer el aprendizaje en los estudiantes con discapacidad.

La aplicación del índice de inclusión refleja el interés que están teniendo las instituciones educativas en la implementación de la educación inclusiva, representado en 47 hallazgos, las autoevaluaciones se orientan en el aprovechamiento de los resultados para ser articulados en acciones precisas en los Proyectos educativos institucional y municipal y en los Planes de apoyo al mejoramiento de las

entidades territoriales (secretarías de educación municipal y departamental certificadas para administrar la educación independiente del Ministerio de Educación Nacional), resultado que sobresale en municipios donde la inclusión se articula a los planes de desarrollo. La limitación mayor se establece en la consecución de recursos para implementar las acciones de mejoramiento.

El recorrido por el pliego mediación de procesos, da cuenta de cómo los discursos de la normativa en inclusión consignados en el índice, la evaluación del aprendizaje y autoevaluación están influyendo mucho más en la relación entre la inclusión y la gestión en las instituciones educativas. Sin embargo, se evidencia que, por la vía mediación de procesos, la falta de recursos y apoyos de las entidades territoriales son los factores que limitan la implementación de la educación inclusiva.

En este sentido, los dos pliegos cultura incluyente y mediación de procesos que conforman el ramal proceso incluyente, se complementan, sin embargo, la mediación pedagógica en los procesos termina mostrando mayor concreción en los escenarios educativos y la cultura incluyente aun por construir.

DISCUSIÓN

La educación inclusiva se relaciona con la apertura de las comunidades educativa para responder a las posibilidades y particularmente de colectivos en situación de vulnerabilidad, lleva inherente la apuesta por la no discriminación a la diversidad, en esta mirada, se observa el interés en la inserción de la misma como un enfoque educativo para impactar positivamente las situaciones de vulnerabilidad de una gran cantidad de estudiantes que por su diversidad (discapacidad, talento u opción personal credo o sexual) son discriminados. En este sentido para lograr la transformación de la educación requiere proyectarse a los estudiantes como

sujetos activos en el aprendizaje y coparticipes en la toma de decisión de su propio proceso de formación.

Esta concepción de la educación inclusiva remite a romper con la visión homogenizante de la educación, enfatiza el cambio de cultura institucional por la diversidad de la población existente, orientando su acción pedagógica hacia el desarrollo humano y académico, de manera que la institución trascendencia hacia el reconocimiento y valoración de las identidades, y se revierta en el desarrollo de los Proyectos Educativos de las instituciones en la mirada de educación para todos.

La flexibilidad es la estrategia de mayor necesidad de implementación en la educación inclusiva y en esta la evaluación del aprendizaje, la cual se debe realizar en procesos de interacción de los estudiantes en los contextos educativos, e incorporar medidas diferenciales como el apoyo pedagógico, que en lo posible no requiera nombrar la vulnerabilidad, sino la necesidad de apoyo requerida por el estudiante, lo cual ayudaría a eliminar etiquetajes en la escuela, superar consecuencias de baja autoestima en los estudiantes, elevar expectativas de los docentes frente al logro de los aprendizajes y de esta manera superar la visión que prioriza en lo evaluativo categorías diagnósticas sobre procesos y logros en el aprendizaje.

Las investigaciones analizadas en los trabajos de grado de la maestría manifiestan la intención de dar una respuesta educativa plural, diversificada y flexible para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes. Asimismo, se observa que, según los direccionamientos de las instituciones, se promueve el respeto y valoración por la diversidad entre todos los integrantes; estos resultados muestran la necesidad de avanzar hacia una cultura que no establezca diferenciaciones y se espera se instaure una convivencia armónica que se construya desde la condición humana.

Desde esta perspectiva la diversidad situada en la educación, pretende centrarse en las diferencias de los miembros de la comunidad, planteando que la educación requiere de intervenciones educativas diferenciadas, con lo cual se logra establecer una conexión entre educación como contexto de actuación, la inclusión como una perspectiva para la actuación y la diversidad como el sujeto de una educación pensada para todos.

Estas posturas invitan a superar varios de los inconvenientes tradicionalmente relacionados con la escuela cuando piensa que la inclusión es para el que llega desde fuera, desde dentro también se puede estar excluyendo cuando la propuesta educativa con pertinencia, ausente mayoritariamente en las instituciones de una cultura de valoración, aspectos observables en la convivencia y en espacios cotidianos, ausentes de la reflexión permanente sobre prácticas de interacción social entre estudiantes que pertenecen a diferentes culturas, credos, procedencias económicas y con diversidad de identidades. Lo hallado en los diferentes trabajos, afirma lo que Correa y Restrepo plantean

La educación para la diversidad ha venido reflexionando frente al sistema educativo pues al considerar una perspectiva de la "diferencia" desde otro ámbito le supone una transformación en sus prácticas, concepciones y construcciones del sujeto, lo que implica una reflexión con relación al proceso educativo y de enseñanza (2017, pp.39-38).

Algunas instituciones participantes en las investigaciones coinciden desde el discurso en la necesidad de transformar sus proyectos educativos institucionales hacia el reconocimiento de la dignidad humana como un elemento que permite reconocer las diferencias de los sujetos e identifique las características

propias del contexto y de los diferentes grupos culturales, raciales y religiosos.

Por lo tanto, educación centrada en la diversidad implican, según Castrillón, Hincapié y Jaramillo, (2017)

[...] la transformación de las instituciones con una atención educativa centrada en la diversidad, promotora del trabajo cooperativo y la participación de la comunidad educativa; es necesario un trabajo articulado, diversificando los planes de trabajo al interior de las aulas, donde se promueva un aprendizaje basado en las competencias y habilidades de los estudiantes y no en sus dificultades. (p.61)

Superar el esquema de las decisiones en una sola dirección en el campo educativo, es un desafío, se debe dar voz a las personas que han vivido situaciones de exclusión o discriminación, con ellos encontrar alternativas equitativas y de reconocimiento a su situación de vulnerabilidad social o identidad vulnerada, en este sentido Correa, et al recomienda “ver la sociedad y la escuela como un escenario de diálogo en donde convergen multiplicidad de imaginarios y representaciones sociales frente a la diferencia, suscita la reflexión al enmarcar un nuevo ámbito para la interacción social” (2017, p.7) e instaurar esquemas de dignificación por el ser humano a edades tempranas en la educación para impactar en una sociedad que tolere y valore la diferencia.

CONCLUSIONES

La maestría en educación del Tecnológico de Antioquia, especialmente el ámbito poblaciones vulnerables, sin centrarse únicamente en la educación inclusiva, logra evidenciar el peso que este enfoque obtuvo en los trabajos de grado. En estos se evidenciaron también la postura conceptual, la habilidad investigativa para leer

contextos donde se realizan experiencias, el reconocimiento de herramientas para reconocer la dinámica de la inclusión en diferentes escenarios educativos y en la posibilidad de interpretar como se construye una cultura de reconocimiento y valoración del ser humano.

Los resultados de las investigación en la cordillera Educación inclusiva, ubican la inclusión en la primera posición, con ellos la cordillera encuentra como tópicos relacionales los derechos, la equidad y la diversidad, estos últimos reiterados en los trabajos de grado revisados, y la educación en la segunda alternativa, la estacionan en lógica de una acción que requiere garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes más allá de la discapacidad, procedencia, situación socioeconómica y cultural.

Se evidencia reflexión en el proceso de educación inclusiva que se muestra en las concepciones de esta, el enfoque de los currículos, la necesidad de implementar apoyos, el logro de aprendizajes, sin embargo, no se evidencian consolidaciones de trayectorias en las instituciones, adicional falta una teoría que emerja del contexto y que le de identidad a la inclusión desde dentro del sistema escolar.

Son las comunidades educativas con sus actitudes y concepciones las que posibilitan que la inclusión tenga éxito o no, los sujetos de la inclusión transitan por la educación, son invisibilizados, se toman decisiones por ellos y el ser diverso que hay en cada uno, no aflora de manera sistemática en las prácticas institucionales

La implementación de la educación inclusiva está evidenciando la invisibilización por las pluralidades, los estudiantes con discapacidad es la tendencia de la población objeto de esta y surge la pregunta por otros estudiantes que están invisibilizados en sus identidades en capacidades, credos, cultura y orientación

sexual, inclusive los estudiantes con discapacidad en estas identidades.

Las prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad y población en procesos de inclusión muestran la intención de cambios para responder a particularidades, en la realidad estas se conservan en su mayoría en los modelos de enseñanza que caracterizan al maestro y que varían de un maestro a otro en una misma institución.

Es clara la intención política de inclusión en las instituciones con la población, se ajustan a los direccionamientos nacional e internacional, las entidades territoriales hacen sus esfuerzos por la formación, asignar recursos para los apoyos y acompañar las instituciones, con esto para decir que se visibilizan reformas en la educación, faltando las transformaciones que den cuenta como impacta la nueva mirada de los sujetos en la educación, la pedagogía, las prácticas de aula y en la postura de ser humano que trascienda la vulnerabilidad para entender su pluralidad y ser reconocidos en su dignidad.

Es una incógnita como la educación inclusiva impacta los proyectos de vida de los sujetos, generalmente son pasivos en la construcción de la propuesta, hecho que va en contravía a uno de sus principios como lo es la participación, en este sentido surge el interrogante ¿cómo aportan los sujetos de la inclusión en la transformación de las condiciones de los contextos para dar respuesta a sus propias necesidades educativas y de otros?, ¿cómo se modifican aquellas situaciones de vulnerabilidad que anteceden a la educación inclusiva?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (13), 5-19. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2780/2995>
- Campo, J., Vásquez, Y. y Mosquera, S. (2015). Formación y prácticas docente: clave de una educación inclusiva para la atención a la diversidad. Tesis (Maestría en Educación) – Facultad de Educación y Ciencias Sociales Tecnológico de Antioquia, Medellín.
- Castaño, B. y Ramírez, O. (2018). Representaciones sociales sobre la educación religiosa en adolescentes con identidad religiosa minoritaria. Tesis (Maestría en Educación) – Facultad de Educación y Ciencias Sociales Tecnológico de Antioquia, Medellín.
- Castrillón, L. Hincapié, L. y Jaramillo, Y. (2017). Transformación de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar Desde la educación especial hacia la atención a la diversidad. Período 2002 -2016. (Maestría en Educación) – Facultad de Educación y Ciencias Sociales Tecnológico de Antioquia, Medellín.
- Correa, J., Suárez, J., Ramírez, P. y Escobar, B. (2019). *Diversidad y educación. Saberes producidos en la maestría en educación del Tecnológico de Antioquia*. Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Correa, J. y Restrepo, N. (2018). *Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior*. En Trends and

- challenges in higher education in Latin America. Barcelona: Adaya Press. <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/04/18.pdf>
- Correa, J. (2017). Acercamiento conceptual a conflictos, violencias y cultura de paz. Relaciones en el contexto de la primera infancia. En *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil*. Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Correa, J. (2017). Historicidad de procesos de exclusión y discriminación para grupos minoritarios en educación superior. *Revista Senderos Pedagógicos*, (8), 141-153. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/534/694>
- Chica, M., Sánchez, J., Ávila, R. y Ramírez, C. (2012). Coordenadas teóricas para la comprensión de las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia. En *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestría y Doctorados en el período 2000-2010*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde, Universidad de Manizales.
- Duque, A. y Ramírez, O. (2015). Escala de apoyo funcional para niños con discapacidad intelectual escolarizados en el municipio de bello (7-8 años). (Maestría en Educación) – Facultad de Educación y Ciencias Sociales Tecnológico de Antioquia, Medellín. <https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/tda/327/1/PROYECTO-ADuque%20%2802062015%29.pdf>
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones peninsulares.
- Galeano, G. y Nanclares, L. (2026). “Cronopios” una mirada de los imaginarios en torno a los talentos excepcionales en la institución educativa INEM José Félix de Restrepo. (Maestría en Educación) – Facultad de Educación y Ciencias Sociales Tecnológico de Antioquia, Medellín.
- Garzón, M. y Rendón, P. (2016). Características de la educación inclusiva para la atención a la diversidad en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur. (Maestría en Educación) – Facultad de Educación y Ciencias Sociales Tecnológico de Antioquia, Medellín. <https://dspace.tdea.edu.co/jspui/handle/tda/117>
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, (81), p 1-16.
- Martínez, A. y Orozco, J. (2013). *Educación un campo de Agenciamiento*. En *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Educación y cultura* (9), 19-25. http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2013_Educacion_y_pedagogi%C2%ADa_Entre_paradigmas_.pdf
- Orrego, A., Bolívar, D. y Benítez, N. (2015). Prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes del municipio de Itagüí. (Maestría en Educación) – Facultad de Educación y Ciencias Sociales Tecnológico de Antioquia, Medellín.
- Osorio, D. y Suárez, J. (2016). Representaciones sociales de las sexualidades disidentes de maestros maestras: Miradas de si y de los Otros-As. (Maestría en

- Educación) – Facultad de Educación y Ciencias Sociales Tecnológico de Antioquia, Medellín. <https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/tda/107/1/Representaciones%20sociales%20sexualidad%20Diana.pdf>
- Ospina, H. y Murcia, N. (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde, Universidad de Manizales.
- Puche, P. y Palacios. (2015). Representaciones sociales sobre el aprendizaje y la enseñanza de las Madres Comunitarias. (Maestría en Educación) – Facultad de Educación y Ciencias Sociales Tecnológico de Antioquia, Medellín.
- Pulgarín, M. y Gonzáles, L. (2015). Impacto de los indicadores de gestión en los procesos de educación inclusiva de la secretaría de educación del municipio de Itagüí. (Tesis de maestría). Tecnológico de Antioquia, Medellín, Colombia. (Maestría en Educación) – Facultad de Educación y Ciencias Sociales Tecnológico de Antioquia, Medellín.
- Runge, A. y Muñoz, G. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (2), 75-96.
- Serres, M. (2012). *Historia de las ciencias*. Madrid: CATEDRA - TEOREMA.
- Suárez, J. (2014). La inclusión educativa: una aproximación al trabajo de cinco maestras de la ciudad de Medellín. *EN-CLAVESOCIAL*, (3), 34-46.
- UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y Didáctica: Esbozo de las Diferencias, Tensiones y Relaciones de dos Campos. *Praxis & Saberes*, (13), 45-61. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/4159/3591