Sophia

Sophia-Educación, volumen 20 número 1. enero/junio 2024. Versión español. | págs. 1-17
ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

# Valoración del índice de inclusión en cinco colegios del municipio de Cajicá-Cundinamarca, Colombia

*Assessment of the inclusion index in five schools in the municipality of Cajicá-Cundinamarca, Colombia*

*Avaliação do índice de inclusão em cinco escolas do município de Cajicá-Cundinamarca, Colômbia*

Steve Fernando Pedraza Vargas[*], Edgar Armando Urrego Rodríguez[**], Aribel Contreras Suárez[***], Jisel Magnolia Mazo Cortes[****]

*Postdoctor en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes. Docente Asociado del Doctorado en Psicología de la Universidad Santo Tomás. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6332-8052.
**Postdoctor en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes. Docente Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-8593-2022.
***Postdoctora en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes. Coordinadora de la Lic. Negocios Globales y Enlace de Internacionalización, Universidad Iberoamérica, Ciudad de México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4275-5789.
****Máster en Educación Inclusiva e Intercultural. Consultora y Asesora en Pedagogía Inclusiva e Intercultural. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0090-298X.
**Correspondencia de autor:** sfpedraza@gmail.com pedagogía.

## Resumen

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación. Esta investigación busca caracterizar cinco establecimientos educativos alrededor del índice de inclusión considerando: culturas, políticas y prácticas inclusivas. La investigación-acción se desarrolla en el marco de la etnometodología mediante la aplicación del Cuestionario de Valoración del Índice Inclusión -CVI- a actores sociales (50 sujetos) como equipo docente, consejo escolar, estudiantes, familias y otros miembros de la comunidad educativa. Los resultados muestran que este tipo de educación invita a los establecimientos educativos a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación genuina de todos los estudiantes en la escuela y en su territorio. La metodología está basada y desarrollada en el marco de un convenio de cinco instituciones participantes. No se mencionan los nombres debido a un tema de confidencialidad. Los resultados obtenidos concuerdan con lo que establece la Unesco en cuanto a la necesidad de ofrecer entornos de aprendizaje que sean seguros e inclusivos.

Palabras clave: educación inclusiva, índice de inclusión, gestión educativa.

## Abstract

Inclusive schools represent a favorable framework for ensuring equal opportunities and full participation. This research seeks to characterize five educational establishments around the inclusion index considering: inclusive cultures, policies and practices. The action research is developed within the framework of ethnomethodology through the application of the Inclusion Index Assessment Questionnaire (CVI) to social actors (50 subjects) as a SOFIA-SOPHIA ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932 teaching team, student council, students, families and other members of the educational community. The results show that this type of education invites educational establishments to carry out a critical analysis on what can be done to improve the learning and genuine participation of all students in school and in their territory. The methodology is based on and developed within the framework of an agreement between five participating institutions. Names are not mentioned due to confidentiality concerns. The results obtained are in line with UNESCO's statement on the need to provide safe and inclusive learning environ-

**Recibido: noviembre de 2022 | Revisado: marzo de 2023 | Aceptado: noviembre de 2023 | Publicado: abril de 2024**

**Cómo citar: /how cite:**
Pedraza Vargas, S. F., Urrego Rodríguez, E. A., Contreras Suárez , A., & Mazo Cortes, J. M. (2024). Valoración del índice de inclusión en cinco colegios del municipio de Cajicá-Cundinamarca, Colombia. Sophia, 20(1). https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1363

**Conflicto de interés:** Los autores declaran no tener ningún **conflicto de interés.**

Copyright 2022. Universidad La Gran Colombia

ments.

Keywords: inclusive education, inclusion index, educational management.

**RESUMO**

As escolas inclusivas representam um ambiente favorável para garantir a igualdade de oportunidades e a plena participação. Esta pesquisa busca caracterizar cinco estabelecimentos educacionais em torno do índice de inclusão, considerando: culturas, políticas e práticas inclusivas. A pesquisa-ação é desenvolvida no contexto da etnometodologia, por meio da aplicação do Questionário de Avaliação do Índice de Inclusão (CVI) a atores sociais (50 sujeitos) como equipe docente, conselho escolar, estudantes, famílias e outros membros da comunidade educacional. Os resultados mostram que esse tipo de educação convida os estabelecimentos educacionais a fazerem uma análise crítica do que pode ser feito para melhorar a aprendizagem e a participação genuína de todos os alunos na escola e em seu território. A metodologia é baseada e desenvolvida no âmbito de um acordo entre cinco instituições participantes. Os nomes não são mencionados devido a questões de confidencialidade. Os resultados obtidos estão em conformidade com o que a UNESCO estabelece quanto à necessidade de oferecer ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos.

Palavras-chave: Educação inclusiva, índice de inclusão, gestão educacional.

## Introducción

El modelo tradicional -aún presente en muchas instituciones educativas- ha apuntado a procesos psicopedagógicos homogenizados, donde la exclusión es la regla. Es decir, no permite la participación de diversas poblaciones como las minorías étnicas o personas en condición de discapacidad e incluso personas extra edad o con dificultades económicas (Moliner, 2013, p. 32). Devolverle a la educación su sentido democrático (Orozco y Moriña, 2020) con el fin de construir una sociedad más justa y equitativa es uno de los pilares de esta investigación, he ahí su importancia.

Estudios preliminares en educación inclusiva (EI) (Cepeda-Sánchez, 2023; Chávez et al., 2022; Herrera-Seda et al., 2021) señalan algunos hallazgos que sugieren entre otros, establecer políticas educativas claras y contundentes de obligatoria ejecución en Instituciones Educativas (IE), fortalecer programas de actualización docente para prevenir prácticas discriminatorias y/o sesgadas en detrimento de la calidad educativa, alimentar escenarios de reflexión pedagógica al interior de escuelas, colegios y universidades sobre la necesidad de respetar la diferencia, la diversidad cultural, la pluralidad de pensamientos, la inclusión.

Por su parte Orozco, I., y Moriña, A. (2020) reconocen la necesidad de adelantar estrategias de capacitación en EI no solo a las plantillas docentes, sino en general a toda la comunidad académica y comunitaria de la zona a la que pertenecen las instituciones educativas; vale decir, vecinos, personal de vigilancia, agentes externos, domiciliarios, personas de visita ocasional y/o permanente; para lo cual propone entre otras: volantes, afiches, carteles con temas alusivos y reflexivos sobre el tema, jornadas de socialización abierta.

El artículo suma al tablero de discusión vectores pedagógicos y psicológicos claves en la praxis para hacer de la inclusión una estrategia posible y necesaria en escenarios educativos emergentes. La investigación, en tal sentido entra en resonancia con el discurso contemporáneo que levanta la bandera de la inclusión educativa sugerida por organismos internacionales como la Unesco, citada por Opertti (2009) y Moya (2019), la Organización Internacional del Trabajo citada por Muñoz & Quintana (2019) y las mismas escuelas innovadoras en asuntos de Otro aporte de la investigación es su carácter casuístico centrado en cinco instituciones educativas en cuyos programas educativos institucionales (PEI) figuran programas puntuales frente a la EI. La trazabilidad de métodos, estrategias, discursos, experiencias, dificultades y logros hacen parte del caudal de hallazgos que registra el artículo.

El trabajo de investigación impuso sus propios límites en tanto cerró el diafragma de búsqueda a cinco instituciones educativas del municipio de Cajicá, Cundinamarca, Colombia, en cuyos PEI figuran compromisos de tránsito a prácticas de EI, pero no solo eso, también se fijaron tres categorías de análisis: culturas, prácticas y políticas. En la actualidad se presenta un enorme desafío el repensar la educación con una mirada diferencial, en la que todos y todas puedan acceder, participar y ser prota-

gonista en el desarrollo de la educación en sí misma (Echeita, 2017; p.20). La EI es aquella en la que se ofrece el acceso a la calidad educativa a todos los estudiantes, sin importar cuáles sean sus condiciones personales o situación social (García Cedillo et al., 2013, p. 20). Así, la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) estableció la garantía de "una educación inclusiva y equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas y todos de aquí a 2030" (Unesco, 2020, p. 45) como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Los ODS se refieren a la nueva arquitectura de las Naciones Unidas del año 2015 con el fin de establecer una agenda global para alcanzarse en el 2030. Estos objetivos suplieron a los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio donde en el ámbito educativo el número dos establecía: "lograr la enseñanza primaria universal" (Chanona, 2018). Por lo que, al transformarse en 17 ODS, uno de ellos destaca la presente investigación, el número 4 que señala "educación con calidad".

Su propósito es: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (Cepal, 2018). Al hablar de EI dentro de este ODS, cabe destacar que, dentro de las 7 metas sólo dos cuentan con un indicador para evaluar la EI que los que se muestran a continuación (figura 1).

**Figura 1.** Metas e indicadores del ODS 4 que evalúa la EI

| | | | |
|---|---|---|---|
| **4.5** | **De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad** | **4.5.1** | **Índices de paridad (entre mujeres y hombres, zonas rurales y urbanas, quintiles de riqueza superior e inferior y grupos como los discapacitados, los pueblos indígenas y los afectados por los conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores educativos de esta lista que puedan desglosarse** |
| 4.a | Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos | 4.a.1 | 1 Proporción de escuelas con acceso a a) electricidad, b) Internet con fines pedagógicos, c) computadoras con fines pedagógicos, d) infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad, e) suministro básico de agua potable, f) instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo y g) instalaciones básicas para el lavado de manos (según las definiciones de los indicadores WASH) |

*Fuente*: Cepal, 2018

En la imagen anterior se observa claramente cómo se habla de personas con discapacidad. Por lo que para efectos de esta investigación se enfoca específicamente a esta característica como la primordial dentro de la EI. Pero en una futura investigación se declara la posibilidad de abrir el espectro a lo que puede o debe evolucionar este concepto. Dicho lo anterior, cada gobierno federal, estatal y local debe hacer lo propio para implementar las políticas públicas, la infraestructura y los recursos necesarios para que cada indicador mida lo requerido, pero sobre todo para que se alcance la meta.

La EI o educación para todos se fundamenta en las diferentes legislaciones, encuentros y/o congresos internacionales que, sobre temas educativos y de derechos humanos, se han celebrado desde 1948, materializándose en Colombia en los últimos años por lo establecido en el decreto 1421 de 2017. Esto implica que las instituciones públicas nacionales, distritales y municipales, así como los centros educativos tanto públicos como privados y todos los actores involucrados en el proceso educativo, tomen

medidas en pro de la prevención de situaciones de discriminación, desigualdad y vulnerabilidad en el entorno de aprendizaje, procurando además reevaluar el sistema de educación y aprendizaje de manera que este se ajuste a la diversidad de estudiantes. Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas. Entre las comunidades en las que deben centrarse los esfuerzos, se hace especial énfasis en quienes están en situación de vulnerabilidad económica, minorías étnicas, personas en condición de discapacidad y minorías lingüísticas. La relevancia de que esto ocurra desde los distintos sectores involucrados en la educación es que, por ejemplo, más de 6.5 millones de personas pertenecen a minorías étnicas y/o lingüísticas en Colombia (DANE, 2018) y más de un millón de personas con condición de discapacidad (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020, p. 10).

No sobra mencionar que, según estadísticas del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane, 2020), hace dos años más del 20% de la población en condición de pobreza monetaria –alrededor de 3 millones y medio de personas- se encuentra entre los 0 y los 17 años. Por tanto, uno de los propósitos gubernamentales estaría enfocado a la reducción de estos números y al acercamiento de una educación de calidad a la población en esta condición económica. Sin embargo, durante muchos años, se ha prestado poca atención al potencial de la cultura de las escuelas, siendo éste un factor importante que puede facilitar o limitar el aprendizaje y los cambios en la enseñanza. A través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Además, la Unesco establece una serie de principios que deben tener en cuenta quienes elaboren políticas de educación a la hora de procurar la inclusión y la equidad, siendo estos: dar valor tanto a la presencia como a los logros y la participación de todos los estudiantes, reconocer el aporte positivo que tiene la diversidad tanto en la vida como en el aprendizaje, evaluar los resultados obtenidos en cuanto a barreras para el aprendizaje -especialmente en quienes presentan mayor exposición al fracaso o la discriminación-, llegar a un consenso en cuanto a los beneficios de los sistemas educativos equitativos e inclusivos, y movilizar a todos los actores involucrados en el proceso educativo, realizar cambios supervisados de manera continua.

Adicionalmente, la Unesco (2000) establece que existen diversas dimensiones que influyen en la aplicación efectiva de una cultura inclusiva y equitativa en el sistema educativo. Algunos de ellos son la preparación, actitudes y aptitudes de los docentes, las instalaciones, el currículo y las estrategias empleadas en la pedagogía, sobre las que cada ministerio de educación puede incidir. En tal sentido, esta investigación tiene el propósito de caracterizar cinco contextos educativos que gestionan su tránsito hacia la educación inclusiva en el Municipio de Cajicá-Cundinamarca en Colombia, teniendo como referente las dimensiones propuestas por la Unesco (2000): culturas, políticas y prácticas inclusivas.

## Educación Inclusiva (EI)

La EI propende por el acceso, el ingreso, la participación, la permanencia y la promoción en los procesos educativos de todos los niños y las niñas cualesquiera que sean sus condiciones: físicas, intelectuales, sociales, económicas, emocionales, lingüísticas y culturales. Es decir, responde al principio fundamental del derecho a la educación que tiene todo ser humano. Este derecho se ejerce si se garantiza no solo el acceso sino la permanencia y la promoción con calidad en el sistema educativo. De igual forma, se sustenta en la equiparación de oportunidades exigiendo de las instituciones educativas además del acceso, la participación y la promoción de experiencias que permitan el desarrollo máximo del potencial. Promueve la solidaridad haciendo énfasis en el apoyo mutuo y el reconocimiento recíproco y se confirma bajo el principio de equidad que demanda reconocer las posibilidades y necesidades individuales para brindar el fortalecimiento y apoyo requerido para ser autónomo y productivo (Verdugo

et. al, 2013; Marulanda, 2013, 2014; Echeita et. al., 2013).

La EI no es únicamente cuestión de actividades especializadas, de recursos invaluables, de programas y de proyectos sostenibles, todos estos deben estar cimentados en un ambiente y una cultura sensible al reconocimiento de las habilidades y de las potencialidades de todos. La EI es cuestión de actitud, de cambio de mentalidad, de imaginarios, de toma de conciencia, de formación de valores, de reconocimiento del otro como un interlocutor válido independientemente de sus características, de reconocer que, en la diversidad de formas de ser, de entender y percibir el mundo, de estilos de aprendizaje, de formas de expresión, se encuentra una riqueza que permite ampliar las posibilidades de acción frente a la educación.

De igual forma, esta transformación o cambio que ocurre al interior de las instituciones educativas se debe en sí mismo a la transformación en el tiempo y que surge como resultado de la autoevaluación y los planes de mejoramiento que subyacen a la reflexión permanente. Los cambios ocurren por diversidad de razones y de diversas formas, aspecto que fundamenta la EI como eje fundamental en el crecimiento propio de los establecimientos educativos (Booth y Ainscow, 2015; Moliner, 2013).

La EI requiere no solo la generación de una cultura del respeto a la diferencia, sino la formulación de ajuste y la adaptación de políticas y lineamientos institucionales en concordancia con lo establecido y reglamentado en el contexto regional y nacional. Esto permite crear, reglamentar y establecer criterios, condiciones y espacios programados y pensados desde la estructura misma del sistema educativo. Estas políticas permean el PEI especificando la atención a la diversidad desde sus principios y propósitos, los recursos docentes y didácticos, las estrategias pedagógicas, el planteamiento de rutas de formación, las estrategias de diversificación curricular, el manual de convivencia y el sistema de gestión y administración (Marulanda et. al., 2013, p. 15). Es importante entonces promover y garantizar una cultura de respeto y reconocimiento de la diversidad como oportunidad. Las instituciones han de hacer esfuerzos incansables porque en sus comunidades educativas se promueva, asegure y ante todo se reconozca la diversidad y la pluralidad como oportunidad, lo cual se debe ver reflejado en todos los aspectos estructurales de la institución.

La EI además de ser una cultura que valora la diversidad y un cambio estructural en las políticas institucionales, requiere la materialización de éstas en prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad que se encuentra en las aulas: de contextos, de estilos de aprendizaje, de formas de expresión y comunicación, de motivación e implicación; esto exige la estructuración e implementación de un currículo flexible que plantee diversas posibilidades de acción en cuanto a objetivos de formación, contenidos, metodologías y formas de evaluación, a través de la implementación de didácticas flexibles enmarcadas en la oferta de diversas rutas de formación (Castillo-Briceño, 2015; Echeita, 2017; Aragón y Pedraza, 2021). A su vez implica la generación de ambientes de aprendizaje accesibles y enriquecidos que potencien la participación de todos y la implementación de las apuestas curriculares.

Otro aspecto que se renueva y transforma, con una mirada inclusiva, son las mismas prácticas docentes, en la que el ejercicio al interior del aula de clase valora y reconoce la heterogeneidad reconociendo a las personas sin llegar a cambiarlas desde sus características, apuntando si al cambio de los contextos para concentrarse en la diversidad y no en la exclusión (Muntaner, et. al., 2016). La EI no se improvisa, sino que emerge de la apropiación de la concepción y el enfoque inclusivo e intercultural, materializado en las aulas, en las comunidades escolares, que rechazan, enfáticamente, la exclusión, la segregación y la discriminación por la diferencia. Se distinguen, además, por practicar el diálogo para el reconocimiento del otro, cuestiona la homogeneidad y no la equipara con la igualdad, por tanto, fluye en la negociación de saberes, propiciando una cultura de la paz, en la cual, la diversidad, es un sustento del propósito de identidad y la heterogeneidad humana (Dussel & Southwell, 2014).

## Escuelas Inclusivas

El proceso de inclusión supone acoger y garantizar la plena participación de los sujetos generando ambientes idóneos que les permitan sentirse participativos, comprendidos y apoyados. Para esto, los y las profesionales de la educación deben ver la diversidad como la oportunidad de explorar infinidad de universos. De igual forma, las barreras para el aprendizaje y la participación constituyen una de las problemáticas más grandes que impiden desarrollar prácticas inclusivas, por lo cual el profesional de la educación debe enfocar parte de sus esfuerzos hacia la generación de estrategias y promoción de facilitadores que disminuyan estas barreras y posibiliten la participación y aprendizaje de todos y todas (Pedraza, et. al., 2023b; Pedraza, et. al., 2023c).

El abordaje pedagógico se basa en la idea de apoyo que se define como todos aquellos ajustes, adaptaciones, flexibilizaciones, entre otros, que contribuyen a que un estudiante con una limitación o dificultad particular cuente con los recursos y las herramientas para acceder a aquellas oportunidades que le permitirán participar y aprender, en el marco de una educación de calidad, acorde con su edad, escolaridad y entorno cultural. Los apoyos contribuyen a que los individuos aumenten su independencia y autonomía (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 67).

En este sentido, en el marco de la escuela, se trataría de todos aquellos recursos que se emplean para que los estudiantes puedan adquirir determinadas habilidades, en pro de su desarrollo (social, emocional, intelectual, etc.), tomando en cuenta sus fortalezas y limitaciones. De tal manera, los apoyos o ayudas que un estudiante precise en un momento determinado pueden variar según quién los proporcione, cuánto duren, con qué intensidad se ofrezcan y qué función cumplan. Los equipos pedagógicos de cada establecimiento educativo como el docente de apoyo, los profesionales del equipo interdisciplinario y los maestros de aula definirán qué ayuda van a proporcionar o a solicitar para sus estudiantes, en función de las metas de aprendizaje que se hayan trazado para cada uno con sus correspondientes adaptaciones (Marulanda, et. al, 2013; Beltrán, et. al., 2015). La flexibilización curricular hace referencia a todas aquellas decisiones pedagógicas que deban adoptarse, en pro de ofrecer a todos los estudiantes (con y sin discapacidad) una educación pertinente y de calidad. Supone el ajuste de los objetivos y las metas de aprendizaje, dando la oportunidad al estudiante de alcanzarlos por las vías que se adecúen a su estilo y manera de acceder al conocimiento. En consecuencia, exige realizar ajustes razonables a los sistemas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, a las herramientas pedagógicas propuestas para ello y a la promoción, egreso y titulación del estudiante, entre otros (Rhenals, 2021; Pedraza, et. al., 2023b). Por su parte, los ajustes razonables se definen como todas aquellas "modificaciones o adaptaciones necesarias, adecuadas y relevantes, que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, cuya finalidad es garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales" (ONU, 2008, p. 5).

## Gestión Educativa con Enfoque de Inclusión

La gestión administrativa y la construcción del horizonte institucional para la inclusión con calidad requieren de procesos que permiten la construcción e implementación de culturas, políticas y prácticas que favorezcan el reconocimiento de la diversidad como valor y que promuevan el desarrollo de todos y todas con equidad. Por ello, una gestión educativa inclusiva con calidad se orienta hacia la planeación estratégica, los sistemas de comunicación y el desarrollo del clima organizacional, identificando los aspectos de gestión escolar: académico, administrativo, financiero y comunitario, que se deben cualificar para que la oferta educativa atienda a las necesidades de todos y todas y elimine las barreras para el aprendizaje que se puedan presentar en el proceso de formación. En cada aspecto se definen oportunidades de mejoramiento, mediante la definición del horizonte institucional o de una visión compartida; la proyección y definición de alternativas inclusivas; la determinación de los procesos comunicativos y la integración y consolidación de equipos de trabajo (Correa, et. al., 2008; Beltrán, et. al., 2015).

La implementación de sistemas educativos más inclusivos sólo es posible si los establecimientos educativos mismos asumen el compromiso de ser más inclusivos. El desarrollo de políticas nacionales sobre inclusión, sistemas locales de apoyo, formas apropiadas de currículum y evaluación, y así sucesivamente, son mecanismos importantes para avanzar hacia una educación inclusiva. Sin embargo, todos ellos están condenados al fracaso si los establecimientos educativos mantienen una actitud hostil o si fracasan en la implementación de prácticas inclusivas efectivas.

Ahora bien, cuando la cultura de un establecimiento educativo se ha forjado sin un conocimiento de los principios de la participación, la colaboración, y la inclusión, el desarrollo de prácticas más inclusivas puede ir en contra de valores, suposiciones y prácticas existentes, causando así una disrupción. Si las figuras claves del establecimiento educativo se comprometen con una visión inclusiva, esta turbulencia puede reducirse con una buena gestión de manera que puedan surgir más fácilmente nuevas culturas y prácticas (Pedraza, et. al., 2023a; Pedraza, et. al., 2023c). Sin embargo, los proyectos deben considerar que, incluso en estas circunstancias, el avance hacia la inclusión implica un largo período de ajuste y que el establecimiento educativo necesitará apoyo permanente durante el proceso.

## Metodología

La investigación-acción que se desarrolla se apoya en un conjunto detallado de indicadores y de preguntas (Unesco, 2000), que son analizadas a profundidad por diferentes actores sociales para identificar la situación actual de sus establecimientos educativos entorno a educación inclusiva, así como a las posibilidades para avanzar hacia una mayor inclusión.

La investigación se inscribe en la perspectiva de la etnometodología, ya que busca comprender los métodos que utilizan los actores para dar sentido y al mismo tiempo realizar sus acciones cotidianas: comunicar, tomar decisiones, razonar. Al optar por los hechos y por el mundo de la vida, al dar la palabra al actor y a las circunstancias en que él actúa, el investigador etnometodólogo se preocupa sobre todo por garantizar los hechos, la forma oral y el estilo que los vio nacer. De ahí la importancia que tiene en el acercamiento etnometodológico de la realidad todos los elementos y las circunstancias en que se dan los gestos o las acciones.

### Constructo

*Índice de inclusión.* El índice es un conjunto de indicadores establecidos para apoyar a los establecimientos educativos en el proceso de avanzar hacia una EI, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, los estudiantes, las familias y otros miembros de la comunidad.

### Diseño

El índice constituye un proceso de auto evaluación de los establecimientos educativos en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una EI. Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de los establecimientos. Se comienza con la constitución de un grupo de coordinación. Este grupo trabaja junto con el personal de la escuela, los miembros del Consejo Escolar, los estudiantes y las familias en el análisis de todos los aspectos del establecimiento, identificando las barreras existentes para el aprendizaje y la participación, y definiendo las prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los avances.

El propio proceso del índice contribuye al desarrollo de la inclusión, ya que involucra a todas las personas relacionadas con la escuela. El índice se va construyendo sobre la base del conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa y se adapta a las circunstancias específicas de esta. De este modo, anima a todo el establecimiento a sentirse partícipe y protagonista del proceso de desarrollo de una escuela inclusiva. Este paso puede que sea el más crítico. Si se pretende que se mantengan los cambios introducidos, como resultado del trabajo con el índice, estos tienen que ser percibidos, tanto

por el personal del establecimiento como por los estudiantes, como mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje. Estos cambios han de entrar a formar parte de la cultura de la escuela.

## Población

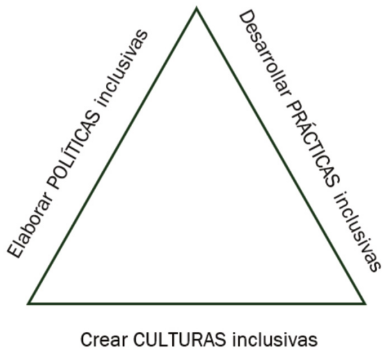
La población la conforma un grupo de cinco colegios en concesión que participan en el marco del contrato No. 377-2022 EI, establecido entre la Fundación Universitaria CAFAM y la Secretaría de Educación de Cajicá, durante 2022. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todos los estudiantes altos niveles de logro desde un enfoque diferencial. Los actores sociales participantes (50 sujetos) de los establecimientos educativos seleccionados a conveniencia se caracterizan por estar el 3,33% ubicado en sedes en zona rural y el 96,66% ubicado en sedes en zona urbana. Por otra parte, el 63,33% labora en la jornada de la mañana, el 20% en la jornada de la tarde y el 16,66% en jornada única. Del grupo de participantes, el 40% tiene entre 3 a 4 años de experiencia en programas de educación inclusiva, el 36,66% tiene entre 4 a 5 años, el 20% tiene entre 5 a 6 años y una participante más de 6 años.

## Instrumentos

-Cuestionario de Valoración del Índice de Inclusión - CVI.

El Índice de Inclusión es un instrumento diseñado inicialmente por Unesco (2000) con el objetivo de que la escuela "mire" hacia adentro de sí misma y haga un proceso de evaluación interno, teniendo como producto la definición de prioridades y propuestas para la mejora de la educación en su escuela. Ahora bien, la versión Cuestionario de Valoración del Índice de Inclusión, CVI, referenciada en esta investigación, es una versión abreviada que pretende recoger las culturas, políticas y prácticas inclusivas a través de un conjunto de indicadores representativos del contexto colombiano (Correa, 2010; Marulanda, et. al, 2013). Esta versión fue construida, contextualizada y validada por un grupo de expertos en el área desde la experiencia en procesos adelantados en el territorio (Fundación Universitaria Cafam, 2022). El modelo de este índice se base en tres dimensiones, las cuales se identifican en la siguiente imagen (figura 2).

**Figura 2.** Las tres dimensiones del Índice de Inclusión de la UNESCO




*Fuente*: Unesco, 2020. Se procede a detallar cada dimensión (tabla 1) para luego pasar a las gráficas correspondientes.

**Tabla 1.** Intención Valorativa del Instrumento CVI

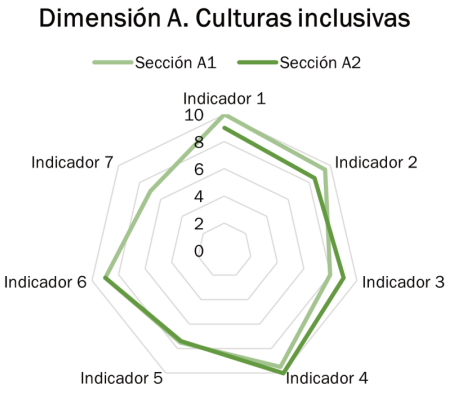
| Dimensión | | Sección | Foco |
|---|---|---|---|
| DIMENSIÓN | A. | Sección A.1 Construir | Esta dimensión se centra en crear una comunidad |
| Culturas Inclusivas: | | comunidad Sección A.2 Establecer valores inclusivos | segura, acogedora, colaboradora y estimulante donde cada uno es valorado como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a todos los nuevos miembros de la institución educativa. |

| Dimensión | | Sección | Foco |
|---|---|---|---|
| DIMENSIÓN Políticas inclusivas | B: | Sección B.1 Desarrollar una escuela para todos Sección B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad | Esta dimensión se centra en asegurar la inclusión en la base misma del desarrollo del centro educativo, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera que los apoyos son esas actividades que aumentan la capacidad de un centro de responder a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se visualizan desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, en lugar de la perspectiva de la escuela o de las estructuras de la administración educativa. |
| DIMENSIÓN Prácticas inclusivas | C: | Sección C.1 Orquestar el aprendizaje Sección C.2 Movilizar recursos | Esta dimensión se centra en que las prácticas del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera de la escuela. La docencia y los apoyos se integran para "orquestar" el aprendizaje y la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos. |

*Fuente*: Elaboración propia

## Resultados

**Figura 3.** Representación índice de culturas inclusivas




*Fuente*: Elaboración propia

Los siete indicadores medidos en esta gráfica (figura 3) fueron los siguientes A.1.1 Todo el mundo merece sentirse acogido

A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros

A.1.3 Los profesores colaboran entre ellos

A.1.4 El profesorado y el alumnado se tratan con respeto

A.1.5 Existe colaboración entre el profesorado y las familias

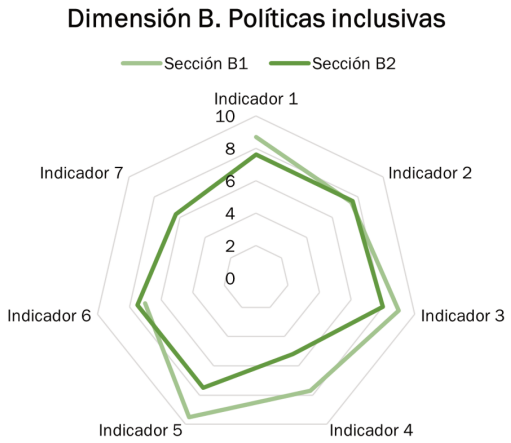
A.1.6 El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos A.1.7 Toda la comunidad educativa está involucrada en la institución A.2.1 Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado

A.2.2 El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión

A.2.3 El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante A.2.4 El profesorado y

el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol" A.2.5 El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en la institución A.2.6 La institución se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias

**Figura 4**. Representación índice de políticas inclusivas




*Fuente*: Elaboración propia

Los siete indicadores evaluados en esta gráfica (figura 4) fueron los que se mencionan a continuación.

B.1.1 Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas

B.1.2 Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse a la institución

B.1.3 El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad

B.1.4 El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos

B.1.5 Cuando el alumnado accede a la institución por primera vez se le ayuda a adaptarse

B.1.6 La institución organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado

B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo

B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado

B.2.3 Las políticas de "necesidades especiales" son políticas de inclusión

B.2.4 El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico

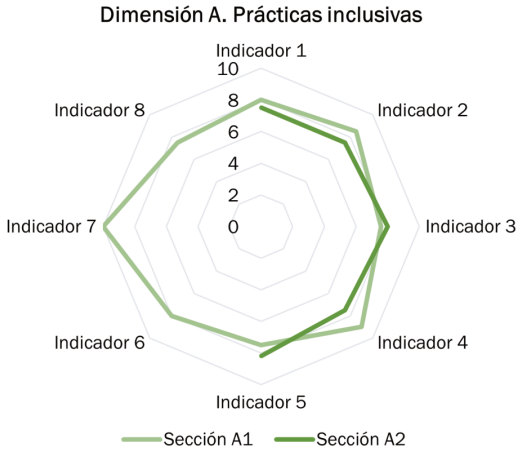
B.2.5 Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico

B.2.6 Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina

B.2.7 Se ha reducido el absentismo escolar

B.2.8 Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o "bullying"

**Figura 5.** Representación índice de prácticas inclusivas




*Fuente*: Elaboración propia A continuación, las variables consideradas en los ocho indicadores de la gráfica (figura 5). C.1.1 Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos C.1.2 Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes C.1.3 Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje C.1.5 Los estudiantes aprenden de manera colaboradora C.1.6 La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes C.1.7 La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo C.1.8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración C.1.9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

C.1.10 El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes C.1.11 Los "deberes para casa" contribuyen al aprendizaje de todos

C.1.12 Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares

C.2.1 Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión

C.2.2 Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad

C.2.3 La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente

C.2.4 La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje

C.2.5 El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación

## Análisis

**Dimensión A. Culturas inclusivas.**

A partir de la información recogida por la aplicación del cuestionario a los docentes del municipio de Cajicá que la respondieron, se evidencia que el 100% de ellos está de acuerdo con que todo el mundo merece sentirse acogido y el 95% afirma que los estudiantes se ayudan entre ellos y que docentes y estudiantes se tratan con respeto. Asimismo, el 91% declara que la ayuda también se da en el caso de los docentes. Sin embargo, algunos profesores establecen sentirse en desacuerdo con afirmaciones en las que se menciona la colaboración de las familias en la inclusión y su participación en el proceso educativo.

Los resultados obtenidos concuerdan con lo que establece la Unesco en su Guía para Asegurar la Inclusión y la Calidad en la Educación (2020, p.42), en la necesidad de ofrecer entornos de aprendizaje que sean seguros e inclusivos, no solamente para los estudiantes, sino para toda la comunidad educativa. Luego es importante reforzar la participación de las familias en el proceso educativo, que no solo ocurre al interior de la institución educativa, sino también en el contexto familiar y social (Peraza, et. al, 2023a). Se debe entonces, desarrollar dicha participación para que estas comprendan la relevancia del aprendizaje de las y los estudiantes en todos los contextos (Unesco, 2017), y así consideren la inclusión y la equidad en el diario vivir de los aprendices.

Además, según Arcos Sánchez y Villota Galeano (2021, p. 17), las creencias sociales sobre un individuo o población afectarán las interacciones en el contexto educativo. Este rasgo subjetivo, desencadena

condiciones de exclusión e inclusión para los educandos. Cuando se orientan a la exclusión, se hacen visibles y acrecientan problemáticas educativas y sociales, que de acuerdo con Conde González (2014) fomenta la marginación incluyente, la universalización sin derechos, la escolarización degradada pedagógicamente y el fenómeno de racismo en entornos escolares.

Ampliando la marginación incluyente, ésta corresponde al acceso de un infante o adolescente a una matrícula y asistencia en una institución educativa, bajo una posición enteramente desfavorable, sin impacto para revertir las brechas y la discriminación educativa y social. (Conde, 2014). En lo tocante a la universalización sin derechos, Gentili (2011) menciona que un estudiante diverso puede acceder a un centro educativo. No obstante, si sus condiciones no mejoran, por el contrario, declinan, su vinculación está lejos del valor legítimo del derecho a la educación. Respecto a la escolarización degradada pedagógicamente, Conde González (2014) manifiesta que este fenómeno atañe a la atención de estudiantes con un alto índice de vulnerabilidad y fuera de su contexto. Esto se asocia a la diferencia u otros factores sociales donde los infantes o jóvenes, son orientados por educadores con baja cualificación, en instalaciones escolares deterioradas o con insuficientes recursos y materiales.

Con relación al fenómeno del racismo en entornos escolares, se comprende como todo aquel proceder simbólico o enunciativo que menosprecian a estudiantes afrodescendientes (Meneses, 2016) pero que no se limita a esta población, si no abarca a todos los educandos con diferencia actual. Por lo que esto promueve hacia ellos interacciones de: exclusión, invisibilización, segregación o estereotipos. Con el fin de minimizar las anteriores problemáticas, es imperativo movilizar la capacidad de instalación de un sistema educativo y sus equipos pedagógicos, modelado bajo el lente y acción de la pedagogía de la igualdad; la cual tiene un reto clave y de gran transformación en términos culturales. Es crucial la identificación de todos aquellos estados culturales, organizacionales y personales, que perpetúan mecanismos de desigualdad y discriminación social a fin de asentar procesos de cambios, encaminados a generar mayores condiciones de igualdad y equidad para los educandos y la comunidad educativa. Lo anterior permite la anulación de la discriminación educativa y culturalmente enraizada en la sociedad y escuela (Conde, 2014)

Cabe resaltar que el 28% de los encuestados manifiesta estar en desacuerdo, o no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo ante la premisa: **"El profesorado intenta eliminar todas las barreras de aprendizaje y la participación en la institución".** A este respecto, se hace esencial mencionar que, como establece el Ministerio de Educación Nacional (2008, p.32), un aspecto clave que determina la práctica educativa es la forma en la que las y los docentes perciben su rol y sus expectativas en cuanto a lo que obtendrán de éste. Además, según Ortega (2020), se requieren tanto flexibilizaciones como un ente normativo y su seguimiento, así como el apoyo de un equipo de diversas disciplinas que monitoreé constantemente el proceso de los estudiantes para garantizar la participación de los educandos en su proceso de aprendizaje.

**Dimensión B. Políticas inclusivas.**

En cuanto a las políticas de inclusión, el 23% de los docentes encuestados afirma no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo o estar algo en desacuerdo con que las instalaciones institucionales sean accesibles para todo el mundo. Adicionalmente, el 27% no expresa estar de acuerdo con que se apoye a los nuevos docentes a adaptarse a dicha inclusión. En las actividades de desarrollo profesional del profesorado, el 18% manifiesta estar en desacuerdo con que les ayuden responder a la diversidad de los alumnos y el 32% de los docentes encuestados están en desacuerdo o no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con que las instituciones organicen programas de aprendizaje que favorezcan la inclusión.

Estos datos son relevantes teniendo en cuenta que la educación inclusiva se dará si existen adaptaciones reales del currículo y de los estilos pedagógicos, sin olvidar la posibilidad de acceso a la institución y a los distintos salones donde se imparte el conocimiento (Reinosa Ortega, 2020). Asimismo, la UNESCO establece que hay millones de niñas y niños que, por diversas razones relacionadas con el área donde residen y/o estudian que resultan peligrosas por las características del terreno, por un contexto de inseguridad o violencia o a causa de falta de medios de desplazamiento que suplan necesidades

a aquellos que presentan discapacidad, no pueden asistir a clase con la regularidad exigida (UNESCO, 2020). Aquí, el Objetivo de Desarrollo Sustentable (ODS) 4 se ve afectado de no haber una intervención de diversos sectores públicos que propenda por transformar estas situaciones.

Con relación al apoyo recibido por los docentes para facilitarles la adaptación a un sistema educativo inclusivo y equitativo, la UNESCO (2020) establece que se presenta un problema de capacitación en diversos países que ocurre dado que la formación de estos profesionales está centrada en formarlos como especialistas en temas muy específicos relacionados. Por ejemplo, cuando se presenta una discapacidad específica surge la interrogante en cómo llevar la inclusión y la equidad a las aulas mediante la reestructuración de los aspectos pedagógicos como la evaluación o las actividades de manera que éstas motiven y abran paso al interés de las y los aprendices. Por otra parte, casi la mitad de los encuestados (41%) no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con que **El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.** Por último, cabe destacar que el 23% de los docentes que respondieron la encuesta no se muestra de acuerdo con que las actividades de desarrollo profesional para los docentes estén enfocadas en el manejo de la diversidad de los alumnos. El 47% de los respondientes establece también estar ni de acuerdo ni en desacuerdo o algo en desacuerdo con que se haya reducido el absentismo escolar.

De acuerdo con el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (como se citó en UNESCO, 2017), uno de los problemas que no permiten una inclusión real en la educación es el elevado nivel de absentismo escolar que para el año 2016 era de aproximadamente 263 millones de niñas y niños, a pesar de que se ha producido un incremento en el acceso a los entornos y la información educativos. Aunque, como ya se comentó previamente, existen numerosos factores que podrían ser causantes del absentismo mencionado, es necesario que se conozca cada caso particular con el fin de buscar soluciones plausibles desde cada uno de los actores involucrados en el proceso de aprendizaje.

**Dimensión C. Prácticas inclusivas.**

Mientras que la mayoría de los docentes del municipio de Cajicá que respondieron el cuestionario (más del 80%) establecen que las unidades didácticas responden a la diversidad del alumnado y son accesibles a estos, solo el 77% está de acuerdo con que favorezcan la comprensión de la diferencia. De acuerdo con Ortega (2020), el currículo de una educación inclusiva no solo debe estar enfocado en el desarrollo de las capacidades cognitivas de las y los estudiantes, sino también ofrecer herramientas para que estos puedan adquirir habilidades para la vida, que consisten en aquellas que aportarán a que el ambiente educativo sea realmente inclusivo y equitativo; en esto consiste responder a un ambiente diverso adecuadamente (Alba Pastor, 2019). En esa misma línea, Narro (2014) destaca que el papel base de la educación para diversidad estudiantil, está directamente relacionado con los derechos humanos y con los valores democráticos. La educación aporta a que los escolares, tomen conciencia de que son sujetos de derechos y puedan empoderarse. En este sentido, conozcan y crean en sus habilidades y capacidades diversas, para transformar su entorno y sociedad.

Es por esto, que las prácticas inclusivas, desde la pedagogía crítica, busca producir nuevas estructuras de conocimiento, que agreguen la visión intercultural, a fin de situar a todas las culturas en un mismo plano de estimación, en el entorno educativo y social. (Magendzo, 2017). Así, la Unesco (2020) afirma que las enseñanzas dadas en el aula deben poder relacionarse con la vida de los educandos y permitirles desarrollar habilidades para la vida, también denominadas habilidades blandas, que no solo mejorarán su educación. Además, el 100% de los docentes establece que la disciplina de clase está basada en el respeto mutuo. Sin embargo, más del 20% de los docentes afirman no estar de acuerdo ni en desacuerdo o estar algo en desacuerdo con que las tareas de casa favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes o que estos participen en actividades complementarias y extraescolares. El 23% de los docentes muestra estar algo en desacuerdo con que los recursos del centro se repartan de manera justa para dar apoyo a la inclusión. En general, la mayoría de los docentes expresó estar de acuerdo con las premisas y solo un porcentaje menor de ellos mostró estar muy en desacuerdo en uno de los ítems de la dimensión "políticas inclusivas".

## Discusión

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias. Por ello, es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que la entiendan como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza. Los docentes normalmente no se sienten preparados para asumir esta tarea, ya que no cuentan desde su formación con las competencias necesarias para trabajar en ambientes educativos más inclusivos (Parra et al., 2021). La falta de cualificación se manifiesta en los docentes en un sentimiento de desagrado en la enseñanza a estudiantes diversos e incertidumbre frente al aprendizaje de cada estudiante. En la medida que los docentes sean capacitados tendrán una actitud favorable hacia la inclusión e interculturalidad educativa.

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan la participación de todos los estudiantes. Muchos de estos últimos experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte del mismo ambiente escolar; lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación.

En otro ámbito, cuando el establecimiento educativo cuenta con expertos en áreas específicas, asistentes, y la colaboración de la familia, se potencia más el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto, el docente puede sentirse respaldado en la toma de decisiones, en la distribución de tareas, y comprometido con la generación e implementación de sus prácticas, optimizando de esta manera su trabajo (Pedraza, et. al., 2023a; Aragón & Pedraza, 2021). Si el docente cuenta con la posibilidad de generar adaptaciones curriculares, apoyos y estrategias diversificadas, es posible sostener, que su disposición frente a la diversidad será más asertiva.

Duk, C. & Loren, C. (2013) destacan la importancia, por un lado, de la adaptación curricular como respuesta a la diversidad, materializada en un continuo de ajustes que deben realizar los establecimientos educativos a través de sus docentes a los planes y programas de estudio; en particular para aquellos estudiantes que se encuentren en riesgo de fracaso y en situación de discriminación. Por otro lado, de la gestión de sistemas y procedimientos de evaluación y promoción que reconozcan y valoren los esfuerzos y logros individuales, de modo que la gestión se centre en el aprendizaje y en el rol del estudiante.

## Conclusiones

Desde el campo teórico, en un contexto aplicado y práctico, los recientes cambios en la educación y sus metodologías ponen de manifiesto las diversas transformaciones que se han ejecutado (y las que quedan pendientes por aplicar), en función del objetivo principal que trae consigo la disciplina educativa: el enseñar y el promover el aprendizaje (Rhenals-Ramos, J., 2021).

En ocasiones la inclusión se percibe tan solo como un movimiento que pretende incorporar a las escuelas comunes a aquellos estudiantes que estaban fuera de ellas. Y se piensa que estos están "incluidos" desde el momento que están inscritos. Sin embargo, uno de los hallazgos de la investigación apunta a percibir la inclusión como una célula de aprendizaje dentro de un conjunto de procesos sin fin, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio. Dicho de otra manera, la inclusión significa que los establecimientos educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la escuela y en su localidad ya que, para una mejor convivencia dentro de la comunidad internacional, es elemental educar para y desde la inclusión.

## Recomendaciones

• Realizar estudios para analizar las razones por las que los docentes no están favoreciendo la eliminación efectiva de barreras en el aprendizaje, para así contribuir a lograr el ODS 4 de la ONU.

• Reestructurar el PEI de los establecimientos educativos para valorar a cada estudiante de acuerdo con sus capacidades.

• Ofrecer entrenamiento a los docentes en el manejo de las poblaciones excluidas que podrían recibir en sus aulas sin enfocarse en un problema específico.

• Dar seguimiento a la aplicación de las políticas de educación inclusiva en cada establecimiento educativo para asegurar su adecuada implementación.

• Reforzar el apoyo constante tanto en los espacios educativos como a los docentes y a las y los estudiantes para asegurar la inclusión y la equidad reales.

• Trabajar en forma articulada con otros sectores públicos y privados para asegurar un acceso más adecuado de las y los estudiantes a los lugares educativos.

• Recordar que la educación es un derecho y el punto de partida que da paso a sociedades más inclusivas, equitativas y unidas.

## Referencias bibliográficas

Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa, 6*(9), 55-66. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf

Aragón, S, y Pedraza, S. (2021). Narrativas de Contextos Educativos sobre la Inclusión de Niños y Niñas con Discapacidad Cognitiva Leve en Colombia y México. Memorias IV Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primera Infancia, Niñez y Juventudes. Pág. 825-834. ISBN: 978-958-5150-16-4.

Arcos Sánchez, J. A., y Villota Galeano, F. F. (2021). Inclusión Educativa: Una Mirada desde el Enfoque Diferencial de Género. *Repositorio Universidad Católica de Pereira,* 1-25. https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/8789/1/DDMPDH178.pdf

Beltrán, Y. I., Martínez, Y. L. y Vargas, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y Educadores, 18*(1), 62-75. doi:10.5294/edu.2015.18.1.4

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.

Castillo-Briceño, Cristina. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas e Educación, 15*(2), 1-33. Doi http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.1853

Cepal (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe, Naciones Unbidas, pp. 27-30. Santiago. Recuperado de: La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (pactomundial.org.mx)

Cepeda-Sánchez, J. (2023). Devenir sujeto en la configuración de prácticas pedagógicas incluyentes. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (34), 207-236.

Conde González, F. J. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad / Inequality, discrimination and pedagogy of equality. Actualidades Investigativas En Educación, 14(1). https://doi.org/10.15517/aie.v14i1.13384

Correa Álzate, J. I. (2010). *Pertinencia de un índice de inclusión para Colombia.* Bogotá: MEN y Universidad de Antioquia.

Correa Alzate, J. I., Bedoya Sierra, M. M., Vélez Latorre, L., Gaviria Mejía, P., Agudelo López, A., Velandia Bustos, M. y Piedrahita Pérez, M. E. (2008). *Estrategias la gestión directiva y administrativa en instituciones educativas inclusivas con calidad.* Ministerio de educación Nacional y Tecnológico de Antioquia. https://www.researchgate.net/publication/314151639

Chanona Burguete, Alejandro (2018). De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Nuevos Enfoques, Ediciones La Biblioteca, Fundación Friedrich Ebert, 12-25.

Chávez, C., Tobar, A., & Vergara, L. (2022). Retención en Estudiantes con Discapacidad Intelectual de Educación Técnico Profesional. Revista Sophia Austral, 28

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [Dane]. (2018). *Grupos étnicos, Información técnica.* https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/infor-

macion-tecnica#:~:text=El%20DANE%20determin%C3%B3%2C%20a%20partir,34%25%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20total

_____2020). *Pobreza monetaria.* http://www.dane.gov.co/files/lineas-de-tiempo/pobreza-monetaria-ninez-adolescencia-en-colombia/index.html#:~:text=22%2C5%20%25%20de%20las%20ni%C3%B1as,en%20pobreza%20extrema%20para%202020

Duk, C. & Loren, C. (2013). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4*(1), 187-210. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/07/DOC1-Flex-curriculum.pdf?x18843

Dussel, I. y Southwell, M. (2014). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta, documento electrónico: https://studylib.es/doc/8786230/2-dussel-y-southwell-la-escuela-y-la-igualdad--renovar-la, acceso 5 de octubre de 2023.

Echeita, E., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 229-357). España: Amarú.

Echeita Sarrionandía, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta, 46,* 17-24. doi: https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24

Fundación Universitaria CAFAM (2022). *Informe técnico diplomado en educación inclusiva.* Bogotá.

García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomeli Hernández, K. A., Rodríguez Ugalde, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación, 13*(1), 1-29. https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a07v13n1.pdf

Gentili, Pablo. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI. Herrera-Seda, C., Armijo, P. C., Morales, L. F., Concha, C. G., & Contardo, R. L. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno: Competences for an inclusive pedagogy in the Chilean teacher education. Revista Sophia Austral, 27

Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, 2, 19-27.

Marulanda, E. (2013). ¿Inclusión educativa o educación inclusiva? Mitos, retos y desafíos. *Revista Javeriana, 791*, 70-78

Marulanda, E. (Coord.), Jiménez, M., Pinilla, P., Roa, R., Ochoa, S., Morales, M. y Pinilla, A. (2013). *Índice de Educación Inicial Inclusiva (Include). Una apuesta por el desarrollo de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje (Documento de apoyo conceptual y propuesta de desarrollo (ruta metodológica y de aplicación) del índice en el territorio nacional).* Bogotá: MEN.

Marulanda, E., Jiménez, M., Pinilla, P., Pinilla, A., Roa, R., Morales, M. y Ochoa, S. (2014, marzo). *Informe del pilotaje del Índice de Educación Inicial Inclusiva (Include), en treinta centros de desarrollo infantil del país. Una apuesta por el desarrollo de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje.* Bogotá: MEN y Fundación Saldarriaga Concha.

Meneses, Y. A. (2016). *La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994.* Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 18(27), 35-66.

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.* Bogotá. _____(agosto de 2017a). Ley 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la Educación Inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Boletines Poblacionales: Personas con Discapacidad -PCD1* (I-2020). https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletines-poblacionales-personas-discapacidadI-2020.pdf

Moliner, O. (2013) *Educación Inclusiva.* Une. España. DOI: http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83

Muntaner, J. J., Rosello. M. R., e Iglesias, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educación Siglo XXI,* 34, (1). pp. 31-50

Narro R. J. (2014), "*Retos de la universidad en el siglo xxi*", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam-iisue/Universia, vol. V, Núm. 14, pp. 143-145, https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/136/537

Moya, E. C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 23(1), 1-9.file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/eug,+editorial_profesorado_eneromarzo19_crisol_revisi%C3%B3n_2+(3).pdf

Muñoz, A. M. C., & Quintana, P. A. (2019). La inclusión laboral de personas en condición de discapacidad. Espirales revista multidisciplinaria de invesitgación científica, 3(30). https://www.redalyc.org/journal/5732/573263329007/

movil/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva. El camino hacia el futuro.* UNESCO: Centro Internacional de Conferencias de Ginebra. http://www.ibe. unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf _____ (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592_____(2020). *Inclusión y Educación: Todos y Todas sin Excepción.* https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000374817&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_9bb5b1b1-f82e-4a5c-ad89-1bf48f561d99%3F_%3D374817spa.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000374817/PDF/374817spa.pdf#p203

Opertti, R. (2009). La educación inclusiva. Ruta mestra, edición, 25, 60. https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2019/03/la-educacion-inclusiva-el-adn-de-la-educacion.pdf

Orozco, I., y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(1).

Ortega, L. C. (2020). *Relaciones prácticas evaluativas con enfoque diferencial y el proyecto educativo institucional: Un estudio de caso* [Tesis de maestría]. Repositorio de la Universidad Católica de Manizales. https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3172/1/Relacion_practicas_evaluativas_enfoque_diferencial_proyecto_educativo_institucional_estudio_caso.pdf

Parra Vélez, S., Conde Lorenzo, E. & Mármol Castillo, M. (2021). La formación docente y su influencia en las adaptaciones curriculares y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol. 13, No 4 abril 2021, pp. 83-112. ISSN: 1989-4155. https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021-abril/estudiantes-necesidades-educativas

Pavez Soto, I., Ortiz López, J., & Domaica Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. Estudios pedagógicos (Valdivia), 45(3), 163-183. _____, Marín Zabaleta, E. E. y Lara Benítez, A. J. (2023). *Construcciones narrativas de familias en torno a la inclusión educativa de niños con discapacidad.* Memorias V Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primeras Infancias, Niñeces y Juventudes. En edición _____, Mazo Cortés, J. M. & Vélez Jiménez, D. (2023). *Espacios Incluyentes: respuesta emocional del docente frente a la demanda interaccional.* Revista Latinoamericana Ogmios, 3(8), 37-46. ISSN-L: 2789-0309 https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.083

Rhenals-Ramos, J. (2021). Contribuciones de la Neuropsicología a nivel educativo: un análisis teórico y reflexivo. *Ciencia y Educación, 5(3),* 117-127.

Unesco (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Centre for Studies on Inclusive Education (UK)

Verdugo, M., Gómez, L. y Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: derechos, apoyos y calidad de vida. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 17-41). España: Amarú.