

Una experiencia de investigación en torno a la inclusión educativa

*Juan Pablo Suárez Vallejo*¹

Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria

Resumen

En este artículo se comenta una experiencia investigativa desarrollada en la línea de *Equidad y Desarrollo Humano*, del grupo Senderos, desde 2008 hasta 2012 en torno a la inclusión educativa, mostrando los procesos de formación de docentes y agentes educativos sobre la inclusión educativa en Colombia, las aproximaciones conceptuales y los aportes a las políticas educativas en materia de inclusión educativa que realizó el mismo grupo durante ese periodo.

Palabras claves: inclusión educativa, formación de maestros, políticas educativas.

A research experience on inclusive education

Abstract

This article discusses a research experience on inclusive education as part of the *Equity and Human Development* research line of Senderos group from 2008 to 2012. It shows the processes of inclusive education of teachers and other educational agents in Colombia, as well as this group's conceptual approaches and contributions to the educational policies on inclusive education during this period.

Key words: inclusive education, teachers education, educational policies.

¹ Magister en Educación. Coordinador de la línea de *Equidad y Desarrollo Humano*, del grupo Senderos. Docente ocasional del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Miembro del grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Correo electrónico: juanpablo1282000@yahoo.es.

Introducción

En la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, desde 2004 se ha configurado un escenario de investigación: el grupo Senderos. En él se ha perfilado la línea de *Equidad y Desarrollo Humano*: su trabajo investigativo se ocupa de estudiar, problematizar y proponer alternativas de solución para mejorar las condiciones de vida y la atención educativa de la población diversa y en situación de vulnerabilidad.

El director del grupo, Jorge Iván Correa Alzate, en el libro *Línea Equidad y Desarrollo Humano* (2009), recoge la fundamentación de la línea, sus objetivos, su metodología, su trayectoria, entre otros aspectos, y configura su historia hasta 2009. Hoy, cuatro años después, se propone recopilar la experiencia del grupo en relación con los avances investigativos, las dificultades y las proyecciones.

Para dar orden a la exposición de este trabajo, se plantean dos apartados:

1. Formación de maestros en inclusión educativa.

Se retoma el trabajo de acompañamiento hecho a varias instituciones educativas en el ámbito nacional, articulado a la guía número 34 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), con la que se orienta la identificación de las condiciones de inclusión que hay en las instituciones educativas. Este apartado se subdivide en:

- La articulación de los funcionarios de las secretarías de educación.
- Los diplomados como estrategia de formación.
- Las tensiones que encuentran los docentes frente a la formación y sus realidades institucionales.
- Las problemáticas que se presentan en los procesos de formación en las instituciones educativas.

2. *Apuestas por la conceptualización*. Se alude a los libros *Poblaciones en situación de discapacidad o vulnerabilidad* (2010) y *Experiencias significativas en primera infancia e inclusión* (2010), como también al artículo «Atención a la diversidad y experiencias en inclusión» (2012), del libro *Miradas a la infancia: socialización de*

producción académica (2012). Este apartado se subdivide en:

- Aportes a la política de inclusión educativa. Se muestra cómo la línea contribuye a la política de inclusión educativa.
- Aportes a la formación investigativa y el fortalecimiento de la línea. Se señalan las acciones puntuales en la formación investigativa que ofrece la línea, como también la proyección a corto plazo.
- A modo de cierre. Se logra identificar la línea como un resultado de la revisión del trabajo hecho durante tres años (2009-2012).

1. Formación de maestros en inclusión educativa

Se mencionan algunos trabajos de la línea de *Equidad y Desarrollo Humano* orientados a la formación de maestros durante el periodo 2009-2012.

En este recorrido se parte del documento del Ministerio de Educación Nacional (MEN), serie Guías (número 34), cartilla Educación Inclusiva, producto de investigación de la línea, con el fin de crear un índice de inclusión adecuado a las necesidades del país. Dicho producto se convierte en un aporte a la política pública en materia de inclusión educativa. A partir de esa experiencia de investigación y comprensión de la inclusión educativa se genera un proceso de trabajo y acompañamiento a entidades territoriales, desde las secretarías de educación de los entes territoriales (municipios certificados y gobernaciones) hasta las instituciones educativas que dependen de las mismas.² Este acompañamiento se nota en el informe final generado por el Programa de Educación Inclusiva con Calidad «Formador de formadores» (MEN, Tecnológico de Antioquia, 2010), en el marco del contrato interadministrativo número 453 de 2009, donde se logra evidenciar la magnitud del proceso y sus alcances, tal como se muestra a continuación (MEN, Tecnológico de Antioquia, 2010: 18-19):

- Desarrollar el Programa de Educación Inclusiva con Calidad en 21 municipios de las 17 entidades territoriales en sus etapas I, II y III para la transformación educativa a la diversidad. Meta:

2 Desde 2006 el grupo Senderos ha estado vinculado mediante convenios con el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

21 municipios; nivel de cumplimiento: 43 (el porcentaje equivalente es de 204%).

- Orientar la formación a 776 integrantes de los equipos de calidad de 230 instituciones y centros educativos rurales en el Programa de Educación Inclusiva con Calidad de 21 municipios y 17 entidades territoriales. Meta: 776 integrantes; nivel de cumplimiento: 1.810 (el porcentaje equivalente es de 233%).
- Orientar los planes de mejoramiento en 230 instituciones y centros educativos rurales para la transformación educativa en la atención a la diversidad de la población. Meta: 230 instituciones educativas; nivel de cumplimiento: 223 (el porcentaje equivalente es de 97%)

Como se observa, el proceso fue amplio: cubrió 22 entidades territoriales y 43 municipios, se capacitó a 1.810 agentes educativos (rectores, coordinadores, docentes de grado y de área, docentes de apoyo, entre otros) y se logró orientar 223 planes de mejoramiento en lógica de inclusión (de 230 presupuestados).

De este proceso se logran identificar 15 entidades territoriales que, en la lógica del índice de inclusión, están por encima del promedio de las demás entidades; esto quiere decir que están apostando de forma más decidida por la política de inclusión educativa con calidad.

Los principales hallazgos de este proceso de formación liderado por el grupo Senderos con el respaldo del Ministerio de Educación Nacional son (MEN, Tecnológico de Antioquia, 2010: 17):

- Es necesario volver a pensar en la escuela, acorde con unas miradas contextualizadas a las demandas educativas de los estudiantes que allí llegan y con la reflexión crítica de nuestros propios actos educativos, para poder ofrecer una educación con equidad y, sobre todo, una educación donde todos se sientan incluidos.
- Es fundamental resaltar en los docentes todas aquellas fortalezas que los hacen maestros y potencializarlas hacia el desarrollo de competencias que les permitan contribuir a una educación cada vez más incluyente.
- Se hace necesario fortalecer aún más la gestión de recursos para la inclusión, ya que en la implementación del programa se requiere la realización

de múltiples acciones para la cualificación institucional en la atención a la diversidad.

- Para el desarrollo del programa es fundamental involucrarse de manera directa en el proceso de los equipos de gestión de las instituciones, pues de alguna manera ello garantiza la transferencia y la mayor capacidad de decisión a la hora de transformar las políticas culturales o las prácticas institucionales.
- En las entidades donde se involucra el personal de la Secretaría de Educación en el grupo de formadores se logran procesos más armoniosos y eficientes en la transformación hacia el proceso de la inclusión.
- Se evidencia la comprensión de los formadores por el registro de las buenas prácticas, lo cual permite la divulgación y réplica de los aprendizajes que se han realizado en las instituciones educativas y entidades territoriales.

Por lo anterior, es importante resaltar que, con el reconocimiento de las buenas prácticas, el maestro identifica la posibilidad de una educación incluyente, en cuanto ha planeado y llevado a cabo propuestas pertinentes que posibilitan acoger y reconocer algunas situaciones que no pueden ser tramitadas de igual forma con todos los estudiantes. En tales experiencias se encuentra el germen de la inclusión.

La inclusión, reconocida desde las propias prácticas de los maestros, va más allá de los discursos sobre la inclusión, sin desconocerlos. En este sentido, partir de las experiencias docentes es la oportunidad de mostrar al maestro como un agente protagónico, propositivo y en busca de alternativas para los retos que se imponen a la escuela.

La articulación de los funcionarios de las secretarías de educación

Otro elemento importante que se ha de reconocer en el trabajo de formación de docentes es la articulación de los funcionarios de las secretarías de educación con las dinámicas de las instituciones educativas. Más allá de la verificación de las acciones, se percibe las presencias de ellos como un agente que apoya y acompaña los procesos y las propuestas que, conforme a las necesidades institucionales, se generan para superar las dificultades y las barreras de inclusión educativa.

Este aspecto es relevante; muchas veces las instituciones educativas se ven enredadas en los recursos y en replantear o interpretar las políticas y normativas educativas que se entrecruzan en medio de las propuestas; se siente el temor de incurrir en desacatos o en no tener con qué lograr materializar las propuestas de acompañamiento.

Los diplomados como estrategia de formación

Continuando con la lógica de formación en inclusión educativa, es necesario hacer referencia al trabajo hecho mediante el diplomado en Educación Inclusiva, dirigido a los docentes y directivos docentes de las instituciones educativas de básica y media y al personal de las secretarías de educación. El trabajo de formación del diplomado se planteó en tres etapas: contextualización, estabilización y profundización (Correa, 2008; Correa, 2009). Este diplomado se desarrolló de 2008 a 2009 en diferentes regiones del país (MEN, Tecnológico de Antioquia, 2010).

Otro diplomado, Inclusión en la Primera Infancia, se centró en la formación de agentes educativos adscritos al programa Buen Comienzo. Asimismo, se centró en la inclusión educativa para la atención a la primera infancia.

En cuanto al diplomado en Educación Inclusiva, desarrollado durante 2008 y 2009, se pretendió formar un grupo de agentes educativos —según la sensibilización a la temática y la conceptualización a propósito de la inclusión educativa—, con el fin de llevar a la práctica la guía número 34 de la cartilla Educación Inclusiva, crear un equipo de trabajo, levantar un diagnóstico institucional sobre la inclusión y formular un plan de mejoramiento desde cada una de las gestiones de calidad conducentes a que las instituciones educativas superen las barreras que impiden la inclusión.

En cuanto al diplomado en Inclusión en la Primera Infancia, fue una propuesta que, por un lado, permitió la articulación entre la línea de *Equidad y Desarrollo Humano* y la de *Infancia*, ambas del grupo Senderos; por otro lado, recogió la propuesta de la Fundación Saldarriaga y Concha, orientada a la formación de actores comprometidos con la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad. La experiencia, que se venía desarrollando en Bogotá, se quiso llevar a otras regiones del país: en Medellín se materializó con el apoyo del Tecnológico de Antioquia en el marco del programa Buen Comienzo, de la

Secretaría de Educación del Municipio de Medellín (Agudelo, 2011).

El diplomado en Inclusión en Primera Infancia permitió formar un grupo de agentes educativos que hacen parte de dicho programa. En el proceso se logró revisar la situación de varios jardines infantiles de la ciudad, levantar un diagnóstico mediante la aplicación del índice de inclusión diseñado por Booth & Ainscow (2002). De igual forma, el diplomado permitió la formulación de planes de mejoramiento con la intención de cualificar los procesos de inclusión de estos jardines.

Los elementos aquí recopilados reflejan el trabajo de la línea de *Equidad y Desarrollo Humano* en el acompañamiento a la implementación de la guía número 34 (de la cartilla Educación Inclusiva) en las instituciones educativas y en la formación de agentes educativos en inclusión educativa como una apuesta por mejorar la calidad de la educación y ofrecer mejores oportunidades de educación a la población en situación de discapacidad y vulnerabilidad social.

Las tensiones que encuentran los docentes frente a la formación y sus realidades institucionales

Al respecto se presentan los elementos que la mayoría de las instituciones acompañadas plantean que deben tenerse en cuenta en los programas de formación en inclusión educativa (Lizón Restrepo y Correa, 2010: 17-18):

- Crear grupos colaborativos para trabajar los ritmos de aprendizaje en los alumnos.
- Socializar los proyectos que se generan en la institución.
- Trabajar diferentes ofertas educativas para las poblaciones desplazadas y reinsertadas.
- Realizar prácticas pedagógicas significativas.
- Desarrollar el proyecto de educación sexual.
- Reforzar el modelo pedagógico.
- Implementar una evaluación incluyente.
- Generar prácticas inclusivas.
- Implementar manejos pedagógicos para niños con conducta difícil.
- Implementar estrategias pedagógicas para los padres.

- Desarrollar proyectos transversales.
- Generar estrategias de apoyo extracurricular para los alumnos que lo requieran.
- Respetar las diferencias.
- Generar políticas equitativas.

Esta radiografía, retomada de la experiencia del proceso de acompañamiento realizado a la institución educativa República del Líbano en el distrito turístico de Cartagena —entre las 230 instituciones participantes—, refleja la realidad de la mayoría de ellas en relación con la inclusión educativa.

Los aspectos planteados implican el trabajo individual de algunos docentes (que pueden reconocer la necesidad de identificar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes), pero pocos, en cuanto a los programas que den el apoyo y acompañamiento a los estudiantes que lo requieran, se logran materializar a nivel institucional. Lo mismo ocurre con la oferta educativa a los diferentes grupos poblacionales que se pueden identificar en los sectores rurales y marginales de las ciudades, quienes, por su condición socio-económica, esperan que las instituciones educativas les presenten ofertas de formación acordes con sus realidades y necesidades. Otro aspecto muy frecuente tiene que ver con el acompañamiento a los estudiantes que presentan conductas difíciles; por lo general, requieren de estrategias extracurriculares que permitan construir otras formas de relacionarse con la norma.

Estos aspectos demandan la voluntad política y la actuación directa de las secretarías de educación locales y las instituciones, lo que implica un compromiso por parte de los actores educativos. Lo más importante aquí es reconocer y buscar institucionalizar prácticas educativas y pedagógicas que los mismos maestros hayan realizado con el propósito de superar diversos tipos de barreras de inclusión.

Las problemáticas que se presentan en los procesos de formación en las instituciones educativas

En la lógica de la formación docente, el convenio de coordinación de la Unidad de Atención Integral (UAI) del municipio de Medellín durante el año 2009 es un ejemplo importante. En dicho convenio se presenta una propuesta de atención centrada inicialmente en realizar talleres sobre trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad, ofrecida a los docentes para la identificación del caso, la explicación

sobre los mitos y las realidades frente al manejo de los medicamentos, las estrategias de manejo en el aula y en el hogar, las estrategias de autocontrol, etc.

En este trabajo se encuentran hallazgos interesantes en relación con las problemáticas que se presentan en los procesos de formación, algunos compartidos por otras experiencias de trabajo en instituciones educativas.

Por un lado, el tipo de contratación que, por lo general, es de corto tiempo. En estos procesos se requiere de la conformación y permanencia de un equipo de trabajo para no generar rupturas; esta situación se evidencia en el reporte presentado por Correa y Miranda: «El tiempo de duración del contrato sigue siendo un factor que inquieta e incluso genera insatisfacción a docentes, directivos docentes y familias, pues es muy corto para atender las necesidades de las instituciones. Además, limita la posibilidad de hacer seguimiento y evaluación de impacto a los procesos que se desarrollan» (2010: 12).

Esta sensación se torna recurrente en diferentes experiencias de acompañamiento a las instituciones educativas, y es un reclamo que se repite por parte de los directivos y docentes que participan del proceso de acompañamiento para mejorar la calidad de la educación desde diferentes componentes o temáticas de trabajo. Otra de las constantes con que se encuentra esta experiencia de formación en el contexto de la ciudad de Medellín tiene que ver con la saturación de intervenciones en las instituciones educativas, que reduce el tiempo y las posibilidades de avance de este acompañamiento y de otros: «A las instituciones llegan diferentes programas de la alcaldía, lo que ocasiona sobreoferta en algunos procesos y por tanto poca respuesta y motivación de la comunidad educativa» (Correa y Miranda, 2010: 12); de allí que se proponga: «Articular el cronograma de la institución con el de los diferentes programas que atienden la institución educativa con el fin de ser más asertivos y generar un mayor impacto en la comunidad educativa» (Correa y Miranda, 2010: 14).

Esta es una situación que se debe tener presente a la hora de trabajar con las instituciones educativas; de ello se desprende la necesidad de establecer acuerdos concretos con los directivos de las instituciones y el apoyo de la Secretaría de Educación para poder cumplirlos. En este sentido, se encuentra la siguiente recomendación:

Se requiere que los directivos docentes establezcan compromisos claros y evidentes a fin de recibir atención por parte de la UAI, pues la atención con calidad y equidad de la población con NEE [necesidades especiales educativas] es corresponsabilidad de familia, docentes y directivos docentes. Los profesionales de la Unidad de Atención Integral realizan la evaluación psicopedagógica y orientan la implementación de apoyos, pero realmente quienes los llevan a cabo son los agentes educativos y la familia a través de diferentes estrategias (Correa y Miranda, 2010: 13).

Se evidencian, pues, las dificultades en la capacitación y actuación del programa de la Unidad de Atención Integral (UAI). Este trabajo de acompañamiento encuentra que la conjugación de todos los anteriores aspectos lleva a que:

A pesar de las asesorías y talleres formativos orientados a familias, docentes y directivos docentes en temas relacionados con la diversidad, la inclusión, la transformación de los contextos familiar, de aula e institucional, continúa siendo evidente, en algunos docentes, directivos docentes e incluso maestras de apoyo, el rechazo a la inclusión de estudiantes con NEE, pues consideran que deben ser atendidos en lugares especiales para ellos y por profesionales especializados. En este sentido no se evidencian transformaciones significativas en las prácticas de aula y por lo tanto las condiciones para la población diversa siguen iguales.

Es frecuente encontrar que docentes de aula esperan que sean los profesionales quienes a partir de la evaluación o apoyo resuelvan las necesidades de los estudiantes sin que ellos se tengan que involucrar, expectativa que en ningún momento podrá ser satisfecha, pues el papel que cumple el equipo UAI es asesorar y orientar el proceso que se ha de seguir en el aula de clases, en el hogar y en la institución y solo en casos que lo requieran remitir a otros profesionales para atención terapéutica (Correa y Miranda, 2010: 12).

Por esta experiencia de acompañamiento y capacitación articulada a la UAI, los investigadores llegan a la siguiente conclusión:

La transformación de las instituciones educativas hacia una educación inclusiva sigue siendo una intención que parte principalmente de la propuesta de la Unidad de Atención Integral y no de políticas municipales claras que permitan definir la participación de las instituciones en este proceso y la vinculación de los entes de la Secretaría de Educación que deberían impulsar y acompañar el proceso (Correa y Miranda, 2010: 13).

Lo anterior refleja una realidad coincidente con la reflexión que se hacía respecto al acompañamiento a la institución educativa República del Líbano en el distrito turístico de Cartagena, a pesar de las diferencias contextuales. En Cartagena se plantea la autoevaluación en relación con el índice de inclusión, y en Medellín, la articulación de la UAI al proceso de inclusión de las instituciones educativas. Sin embargo, ambos procesos redundan en la formación y promoción de la inclusión educativa como mecanismos para superar las desigualdades de las poblaciones en situación de discapacidad y vulnerabilidad.

Estas experiencias evidencian la necesidad de seguir trabajando en la formación, la sensibilización y la articulación de programas que apoyen de forma concreta y real la inclusión educativa, como las unidades de atención integral. También evidencian la necesidad de hacer de tales unidades un programa que funcione de manera permanente, para que su personal no fluctúe al vaivén de los cambios de administración de las entidades territoriales.

2. Apuestas por la conceptualización

El grupo Senderos, con el ánimo de precisar las conceptualizaciones sobre las poblaciones en situación de exclusión en el diseño de la guía número 34 de la cartilla Educación Inclusiva, presenta una serie de antecedentes políticos y una definición de *inclusión* sustentada en el enfoque de derechos, la equiparación de oportunidades, la solidaridad y la equidad. Otro aporte a la conceptualización se encuentra en el libro *Población en situación de discapacidad y vulnerabilidad* (2010), que aclara de forma sintética, en la primera parte, el concepto de *discapacidad*, *discapacidad intelectual*, *motora*, *auditiva*, *visual*, *visual y auditiva*, *autismo*. La segunda parte explica las capacidades y talentos excepcionales. Por último, desarrolla el significado de las situaciones de vulnerabilidad retomando la situación de los niños y niñas trabajadores, la población en situación de calle, de frontera, desplazada, víctima del conflicto armado, en extrema pobreza y LGTB.

El libro *Población en situación de discapacidad y vulnerabilidad* (2010) se convierte en una herramienta importante para la introducción a la problemática de la inclusión educativa en cuanto ofrece al público una aproximación teórica, que permite comprender la discapacidad y la vulnerabilidad como una situación y no como una condición: con esta diferenciación se

pueden plantear alternativas de acompañamiento para la inclusión de las poblaciones en las diferentes dinámicas sociales desde los procesos educativos; desde estas conceptualizaciones se pretende apostar por la superación de las barreras que impiden a las poblaciones en situación de discapacidad y vulnerabilidad desarrollar su propio proyecto de vida lo más autónomamente posible.

Continuando con la revisión de los aportes conceptuales del grupo Senderos, es importante retomar el artículo «Atención a la diversidad y experiencias en inclusión» (2012), en que se profundiza en la noción de *diversidad* y se presenta la comprensión de la *discriminación positiva* como una alternativa desarrollada para proteger a las personas con alguna situación de discriminación por la raza, el sexo o la discapacidad (física, intelectual u otra). En su propuesta se hace explícita la relación con la educación inclusiva, sustentada en la teoría de las capacidades según Martha Nussbaum (2007) y la teoría de derechos humanos de la discapacidad según Stein (2007). Desde allí se ofrece un soporte teórico que fundamenta la formación de agentes educativos que trabajan con la primera infancia, en especial con aquellos que están vinculados al programa Buen comienzo.

Aportes a la política de inclusión educativa

El trabajo de investigación y los programas de extensión de la línea de *Equidad y Desarrollo Humano* se han orientado a fortalecer la política pública en relación con la inclusión educativa: han apostado por fortalecer las condiciones para disminuir las barreras que impiden el pleno derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad y vulnerabilidad social. Esto se evidencia en la formulación del índice de inclusión para Colombia por parte de un equipo de trabajo liderado por Correa Alzate, que propició la materialización de la guía número 34 y se convirtió en un sustento teórico y práctico con que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha orientado la política de inclusión y la consiguiente reestructuración de las instituciones educativas de básica y media. En la guía número 34 se trató de articular los componentes de la gestión escolar —es decir, la gestión directiva, académica, administrativa, de la comunidad— y desde ellos se formularon los indicadores para la autoevaluación institucional respecto a la inclusión educativa. Así, es

un instrumento para analizar los procesos de inclusión educativa que existen o que habrán de ser creados o ajustados para garantizar la inclusión educativa con calidad en las instituciones educativas del país.

La participación de encuentros académicos y de discusión a nivel nacional e internacional en torno a la problemática de la inclusión de las personas en situación de discapacidad y vulnerabilidad en los diferentes escenarios de la sociedad, especialmente el educativo, facilita confrontar la experiencia del grupo para seguir trabajando en el desarrollo de propuestas que permitan a tales personas acceder a otras opciones de vida, que sin la educación se hacen imposibles de alcanzar.

Conforme a este convencimiento, se ha planteado un nuevo trabajo de investigación para caracterizar la oferta educativa de las instituciones de educación superior y diseñar un índice de inclusión pertinente a ellas, con el fin de convertirlas en escenarios de inclusión educativa que garanticen la vinculación de las poblaciones con alguna situación de discapacidad y vulnerabilidad. En este trabajo, al igual que en la cartilla número 34, se entiende que la inclusión con calidad debe permitir la accesibilidad, pertinencia, flexibilidad, participación y equidad.

Dicha investigación se ha logrado desarrollar en convenio con la Fundación Saldarriaga Concha y el Ministerio de Educación Nacional, y en 2012 se entregó el resultado del trabajo, que ayudará a proponer procesos de reestructuración en la educación superior del país tendientes a garantizar la equiparación de oportunidades y la inclusión educativa.

Aportes a la formación investigativa y el fortalecimiento de la línea

En cuanto a la formación investigativa, el grupo Senderos ha creado varias estrategias. Una de ellas, los semilleros de investigación, en los cuales se ha apostado por promover la investigación desde el pregrado. Según esta experiencia, hay estudiantes interesados en estudiar las condiciones de las personas en situación de discapacidad auditiva para el acceso a la educación superior; hay otros interesados en las de aquellas en situación de discapacidad visual. Los semilleros participan y socializan sus experiencias de investigación a través de RedColsi.³ Otra estrategia ha sido la parti-

3 RedColsi es la red colombiana de semilleros de investigación. Funciona por *nodos*. En este caso, los semilleros del grupo están adscritos al nodo Antioquia.

cipación en las prácticas investigativas. Es una alternativa de práctica para los estudiantes de pregrado, en que se vinculan los estudiantes de noveno y décimo semestre para realizar los proyectos de investigación del grupo, en cualquiera de las líneas —en este caso, la línea de *Equidad y Desarrollo Humano*—.

Sin dejar de lado los anteriores escenarios, el grupo Senderos articula la experiencia de la línea de *Infancia* y la de *Equidad y Desarrollo Humano* para formular una maestría en Educación con dos énfasis de profundización: en Infancia y en Poblaciones Vulnerables. Este último recoge la experiencia de la línea de *Equidad y Desarrollo Humano* en el proceso de formación en inclusión. La propuesta de la maestría consiste en profundizar en las diferentes problemáticas que se generan en relación con la discapacidad y la vulnerabilidad —se aborda según el enfoque de derechos: la sociedad en general y la educación en particular requieren de investigaciones que permitan proponer acciones concretas para atender los retos que el mismo enfoque impone—.

En este sentido, la maestría plantea fortalecer la línea de *Equidad y Desarrollo Humano* desde el ámbito conceptual y práctico en cuanto busca proyectar la formación de magísteres con una fuerte fundamentación teórica, que les permita diseñar alternativas de atención a la inclusión educativa en diferentes contextos de actuación con el objeto de superar las barreras que impiden la participación de la población en situación de discapacidad y vulnerabilidad, tanto en el contexto educativo como en otros escenarios de la sociedad.

La maestría, como propuesta de formación investigativa y fortalecimiento de la línea, pretende contribuir al campo educativo profesionales con la capacidad de desarrollar proyectos de atención a la inclusión para que redunden en procesos educativos que acompañen tanto a la población en situación de discapacidad y vulnerabilidad como a la que no se encuentra en esta situación; en especial a esta última, pues desde ella se generan las prácticas de discriminación que acrecientan las barreras para permitir que los otros puedan lograr su pleno desarrollo de la manera más autónoma posible.

Lograr que cada vez más personas, sin importar su situación de discapacidad y vulnerabilidad, puedan desarrollarse en el mundo de forma autónoma, es la perspectiva que propone el enfoque de derechos. Por

lo tanto, la apuesta de la línea de *Equidad y Desarrollo Humano* es disminuir barreras y crear apoyos adecuados para que todas las personas puedan acceder a las posibilidades que el mundo hoy les ofrece.

A modo de cierre

La línea de *Equidad y Desarrollo Humano* reconoce la educación como la vía de acceso a la cultura, al conocimiento social y científico, lo que permite a todas las personas proyectarse en el mundo para hacer parte de él, transformándolo y transformándose con él. Por lo tanto, la apuesta del grupo Senderos ha sido crear las condiciones para hacer realidad la inclusión educativa.

La inclusión, tanto en el campo educativo como en otros campos de la sociedad, es una problemática relativamente reciente: requiere de más trabajos de investigación y experimentación que ofrezcan alternativas de actuación con el fin de superar las barreras para las personas que en la actualidad no pueden desarrollar un proyecto de vida autónomo, encontrándose en situaciones desfavorables respecto a la mayoría.

En este sentido, el grupo Senderos, en particular la línea de *Equidad y Desarrollo Humano*, cuenta con un campo de trabajo amplio, con que se proyecta en el contexto nacional e internacional participando en las redes, la integración de mesas y la conformación de grupos de expertos convocados por entidades como el Ministerio de Educación Nacional, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Secretaría de Educación de Medellín, entre otros.

Referencias bibliográficas

AGUDELO ALZATE, Gloria Cecilia (2011). Diplomado en Estrategias de Atención a la Diversidad. Informe final. Medellín: Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación, Programa Buen Comienzo, Fundación Saldarriaga Concha y Tecnológico de Antioquia.

BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: Orealc, Unesco.

CORREA ALZATE, Jorge Iván (2008). Diplomado en Educación Inclusiva. Fase de contextualización. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

CORREA ALZATE, Jorge Iván (2009). *Diplomado en Educación Inclusiva. Etapa 3, de profundización*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

CORREA ALZATE, Jorge Iván (2009). *Línea Equidad y Desarrollo Humano*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

CORREA ALZATE, Jorge Iván (2010). *Poblaciones en situación de discapacidad o vulnerabilidad*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

CORREA ALZATE, Jorge Iván, ZAPATA OSPINA, Beatriz, BEDOYA SIERRA, Margarita y MADRID VÉLEZ, María Elena (2010). *Experiencias significativas en primera infancia e inclusión*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

CORREA ALZATE, Jorge Iván (2012). «Atención a la diversidad y experiencias en inclusión». En: CORREA ALZATE, Jorge Iván, ZAPATA OSPINA, Beatriz y BEDOYA SIERRA, Margarita (2012). *Miradas a la infancia. Socialización de producción académica*, pp. 41-84. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

CORREA ÁLZATE, Jorge Iván y MIRANDA FIGUEROA, Ruth Estella (2010). «Informe general de procesos de la Unidad de Atención Integral» (UAI). Medellín: Secretaria de Educación del Municipio de Medellín, Tecnológico de Antioquia.

LIZÓN RESTREPO, Luis Alberto y CORREA ALZATE, Jorge Iván (2010). «Formación en el mejoramiento de los procesos de aula y de la gestión escolar inclusiva». Informe. Medellín: Fundación Mamonal y Tecnológico de Antioquia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) y TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA (2010). Programa de Educación Inclusiva con Calidad «Formador de formadores». Informe Final. Medellín: Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Tecnológico de Antioquia.

NUSSBAUM, Martha (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.

STEIN, Michael Ashley (2007). «Disability Human Rights». En: *California Law Review*, Vol. 95. Berkeley: University of California.



Artículo recibido: 23-07-2012. Aprobado: 09-09-2013