

Diversidad y Educación.

Saberes producidos en la Maestría en Educación
del Tecnológico de Antioquia.



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria

VIGILADA MINEDUCACIÓN



Diversidad y Educación.

Saberes producidos en la Maestría en Educación
del Tecnológico de Antioquia.

Jorge Iván Correa Alzate

Juan Pablo Suárez Vallejo

Patricia Ramírez Otálvaro

Bibiana Escobar García



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria

VIGILADA MINEDUCACIÓN



Correa, J., Suárez, J., Ramírez, P. y Escobar, B.

Diversidad y educación. Saberes producidos en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia .

Primera edición. Medellín: Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia, 2019

ISBN: 978-958-52397-4-6

p. 206: Edición virtual

Diversidad y educación. Saberes producidos en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia .

Autores:

Jorge Iván Correa Alzate

Juan Pablo Suárez Vallejo

Patricia Ramírez Otálvaro

Bibiana Escobar García

ISBN: 978-958-52397-4-6

Primera edición: diciembre 2019

Edición virtual

Corrección de estilo, diseño, diagramación y animación

Divegráficas S.A.S.

divegraficas@gmail.com

www.divegraficas.com

© Sello Editorial T

Tecnológico de Antioquia

Calle 78b # 72A - 220

(+57 4) 444 3700

Medellín - Colombia

Derechos reservados del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.

Los artículos publicados en este libro incorporan contenidos derivados de procesos de investigación y reflexión académicas no representan necesariamente los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores. Obra protegida por el derecho de autor. Queda estrictamente prohibida su reproducción, comunicación, divulgación, copia, distribución, comercialización, transformación, puesta a disposición o transferencia en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización previa, expresa y por escrito de su titular. El incumplimiento de la mencionada restricción podrá dar lugar a las acciones civiles y penales correspondientes. © 2019 Todos los derechos de autor reservados.

Hecho en Medellín, Colombia.

Contenido

Presentación	5
1.Problemática	7
2. Contexto de la maestría y del trabajo de grado	9
2.1 Contexto de reaprendizaje	9
2.2 El campo educativo: oportunidad de formación y profundización en investigación	11
2.3 El campo investigativo: oportunidad de reconstruir metodologías y procedimientos	18
2.4 En discusión... para profundizar, investigar y reconstruir conocimiento	28
Referencias	30
3.Diseño metodológico	35
3.1 Foco de comprensión perspectivas teóricas	37
3.2 Foco de comprensión metodología	38
3.3 Foco de comprensión fuentes	38
3.4 Foco de comprensión hallazgos	39
Referencias	40
4.Región investigativa educación y pedagogía	41
4.1 Práctica pedagógica	43
4.2 Didáctica	50
4.3 Aprendizaje	54
4.4 Educación física	57
4.5 Modelo gerontagógico	57
4.6 Escuela	59
4.7 Maestro	61
4.8 Topografías discursivas emergentes en el campo de la pedagogía y la educación	65

4.8.1 Educación inclusiva	65
4.8.2 Diversidad	70
4.8.3 Educación intercultural	73
4.8.4 Educación especial	74
4.8.5 Enfoque de integración educativa	75
4.8.6 Personas sordas	76
4.8.7 Estudiante con talentos excepcionales	77
4.8.8 Dispositivos pedagógicos de género	79
4.8.9 Vulnerabilidad educativa	81
4.8.10 Violencia escolar	82
4.8.11 Socialización y resocialización	84
4.8.12 Desarrollo integral del niño y la niña	86
4.8.13 Educación inicial	87
Conclusiones	88
Referencias	91
5.Región investigativa metodología	99
Conclusiones	104
Referencias	105
6. Región investigativa fuentes	107
Conclusiones	113
7. Región investigativa hallazgos	115
7.1 Hallazgos región investigativa educación	121
7.1.1 Subregión, educación inclusiva	121
7.1.2 Subregión, gestión educativa	142
7.1.3 Subregión educación para la paz y la democracia	148
7.2 Hallazgos región investigativa otras regiones	152
7.2.1 Subregión representaciones sociales	152
7.2.2 Subregión, desarrollo humano	158
7.2.3 Subregión alteridad	167
7.2.4 Subregión familia	174
7.3 Hallazgos región investigativa pedagogía	177
7.3.1 Subregión, prácticas pedagógicas	177
7.3.2 Subregión cognición y aprendizaje	185
Conclusiones	190
Referencias	194
Conclusiones generales	197
Anexo A	201

Presentación

El libro “Diversidad y educación. Saberes producidos en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia” es producto del análisis documental correspondiente a 29 trabajos de grado del programa de Maestría en Educación en los ámbitos de profundización en poblaciones vulnerables e infancia, realizados entre los años 2013-2018.

La investigación se realizó con la metodología definida en el macroproyecto nacional “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa para el período 2000-2010”, donde participan diferentes instituciones de educación superior con programas de maestría y doctorado del país.

Para el proyecto nacional se definieron cuatro regiones investigativas¹: educación y pedagogía, metodología, fuentes y hallazgos, y en cada una se aplicó una metodología coherente con el objeto particular de análisis.

1 Ospina, Blanca Nelly Gallardo, Orrego y Montoya Rodas (2018), citando a Ramírez-López, et al. (2012). La noción de región es entendida en un marco amplio de significación cultural y en este contexto la regionalización se convierte en un camino necesario de continuo tránsito para la construcción de la misma región.

El texto se estructura en los siguientes capítulos:

- Contexto de la maestría y del trabajo de grado.
- Diseño metodológico. Referencia de la metodología utilizada para la obtención de las diferentes regiones investigativas.
- Región investigativa Educación y Pedagogía.
- Región investigativa Metodología.
- Región investigativa Fuentes.
- Región investigativa Hallazgos.
- Conclusiones generales

1. Problemática

Los 29 trabajos de grado de investigación producto del programa Maestría en Educación, profundización en los ámbitos de poblaciones vulnerables e infancia se convierten en interés de análisis para dar cuenta como la profundización del objeto específico: “la educación de grupos en situación de vulnerabilidad o el reconocimiento de las identidades”, aporta desde las investigaciones a resolver problemas de contexto, en coherencia con los distintos procesos de validación, confirmación, transferibilidad y socialización, exigidos por el problema abordado, la población participante y el método de investigación asumido en cada proyecto.

Por lo tanto, la profundización en el campo educativo ha sido concebida desde una perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar, demarcada por el límite articulado entre los territorios paradigmáticos y disciplinares que comparten la educación como objeto de estudio, donde confluyen diferentes enfoques, postulados, métodos, técnicas e instrumentos de investigación, según sea la pertinencia para investigar, y la teoría sobre pluralidades, diversidad y enfoques que soportan la educación para todos y la inclusión.

Los resultados de investigación educativa de los estudiantes soportados en estudios comprensivos, comparados, experimentales o evaluativos requieren ser analizados para encontrar las construcciones conceptuales, metodológicas y prácticas que en diversidad y educación se han realizado.

Considerar la producción cumplida por la Maestría es un compromiso con las comunidades académicas que asumen la educación de las poblaciones, así como mostrar alcances en la comprensión de realidades educativas, transformación de prácticas y discursos escolares (currículos, didácticas, prácticas de enseñanza o aprendizaje), y también, iniciativas de innovaciones.

2. Contexto

de la maestría y del trabajo de grado

2.1 Contexto de reaprendizaje

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

Programa formativo donde la educación es comprendida como proceso social, cultural, económico, jurídico e histórico, fusionado con prácticas sociales y educativas cuyos sentidos y efectos subjetivos y políticos se retoman desde múltiples ámbitos, sectores, entornos y sujetos, para socializar, formar, rehabilitar, restituir derechos, instruir, evaluar o enseñar, según sea el sistema educativo y de gobernabilidad previsto para la incorporación de las nuevas generaciones al legado y acervo de información, normas, valores, actitudes,

comportamientos y costumbres familiares, sociales y culturales del grupo poblacional al cual se pertenece y/o la exigencia y particularidad para el aprendizaje, el desarrollo y la realización individual y colectiva.

Campo de estudio interdisciplinar e investigación referencial que permite resignificar teorías, enfoques y prácticas, asociados a realidades o problemáticas de contexto, para promover en los estudiantes capacidades y conocimientos sobre el qué, cómo, cuándo, para qué y por qué de la información y el dato -fuentes y productos de investigación-; y las habilidades sociales, las habilidades de pensamiento y las competencias comunicativas a partir de las cuales reescribir, estructurar, demostrar y transformar saberes, nuevas representaciones, metodologías, y comunicar resultados y conclusiones, siguiendo los principios de la responsabilidad social y la ética académica.

De ahí que la formación en investigación desde la Maestría, ha promovido simpatías académicas, competencias, concepciones y tiempos necesarios para que los estudiantes puedan tomar decisiones epistemológicas y metodológicas orientadas a la reconstrucción, generación, evaluación, innovación y validación de saberes jurídicos, políticos, conceptuales, metodológicos o técnicos, afiliados al campo educativo y a la línea o tópico de profundización; con la advertencia de que las contribuciones al campo y al objeto, su legitimidad e institucionalización se reconocen porque son situadas y temporales; de donde se denomina conocimiento, tanto a la operación objetiva o intersubjetiva que lo produce, como al producto (teorías, prototipos, herramientas, metodologías, baterías, entre otros) (Martínez, 2011).

Los seminarios de línea infancia, pluralidades y gestión de las organizaciones escolares en el diseño curricular complementan la formación del campo educativo y el campo investigativo; responsables directos de guiar conocimientos, perspectivas y estudios profesionales, disciplinares e interdisciplinares, cual

puentes especializados desde los cuales problematizar, articular, utilizar, retroalimentar y argumentar dilemas, teorías, políticas, metodologías, prácticas o interacciones. Se trata de fortalecer la cultura del aprendizaje desde la negociación, valoración, reconocimiento cultural académico, social, histórico, diverso y plural. La interdisciplinariedad curricular procura, por tanto, la movilidad, la colaboración y la comunicación entre aprendices, tutores y profesores investigadores, portadores a su manera de conocimientos y experiencias para liderar, orientar o aprender las estrategias, oportunos para anudar los tejidos del proceso y los resultados de la investigación como proceso, resultado, oficio y profesión.

Disertaciones y acciones especializadas que determinan el campo disciplinar, los textos, intertextos y contextos de estudio, las modalidades de enseñanza, aprendizaje y evaluación en investigación, las relaciones igualitarias y dialógicas entre profesor-profesor, tutor-aprendiz y aprendiz-aprendiz, y las prácticas intencionadas, así como los materiales seleccionados para fortalecer las competencias profesionales e investigativas. Propósitos que a su vez responden al capital social, humano y multicultural de los estudiantes como eje de diferenciación, identidad y diversidad, y a las condiciones y urgencias locales, regionales y nacionales en formación investigativa en educación. Si el currículo es algo que se construye, sus contenidos y sus formas últimas, no pueden ser indiferentes a los contextos en los que configura (Sacristán y Pérez, 1992), es así como, “[...] la pertinencia social debe ser el resultado de concebir la realidad como un objeto de estudio en sus diferentes manifestaciones y niveles” (López Jiménez, 2001, p.117).

2.2 El campo educativo: oportunidad de formación y profundización en investigación

Se interpreta la educación como proceso sistémico que se renueva y reconfigura sin perder su esencia, en razón del mantenimiento, desarrollo o transformación de la cultura, y la perfectibilidad

y dignidad de los sujetos, desarrollo integral humano, social y económico, en coherencia con los entornos sociales y culturales, en la perspectiva de un futuro responsable.

La historicidad del hecho educativo supone que la educación general ha de permitir a todos el conocimiento y la interpretación correcta, por elemental que sea, del mundo local (tan frecuentemente omitido en los currículos), del mundo nacional y del mundo internacional -este último también sacrificado o tratado arbitrariamente- (Soler Roca, 2014, p. 46).

Categoría epistemológica, contextual, jurídica y operativa que, articulada en los discursos políticos, las agendas mundiales, los planes o proyectos programáticos globales y territoriales y los alcances de gobernabilidad temporal, se enmarca en el derecho. Derecho humano irrenunciable, derecho civil, político, económico, social y cultural, que viabiliza el acceso a los demás derechos, y exige la prestación del servicio con calidad, lo que significa asequibilidad para la toda población, independiente de su diversidad e identidad; accesibilidad o facilidades de ingreso, permanencia, gratuidad, obligatoriedad e inclusión; aceptabilidad, como criterios y estándares de calidad en el servicio, los recursos, las condiciones y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y adaptabilidad institucional a los intereses motivaciones de los estudiantes para aprender (Tomasevski, 2004).

En el ámbito nacional, el sistema educativo define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de la República, 1994). “Un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, Art,67).

Se reconoce así la educación como un campo en el que intervienen multiplicidad de sistemas, instituciones, sectores, organizaciones,

profesionales y agentes educativos, cuyos saberes y acciones son generadoras en conjunto de las identidades, la sostenibilidad del medio ambiente, la imaginación del ser humano, y, “[...] los modos de producción y distribución de la riqueza en su estructura social, en su sistema político y en su sistema cultural” (Tenti Fanfini, 2004, p. 49). Como campo epistemológico interdisciplinar, axiológico, ideológico, político, económico, operativo y práctico, que no opera en el vacío, sino que está inmerso en la validez conceptual, la legitimidad institucional, la transformación social, la regulación de los estilos de vida y el movimiento dialéctico de patrones socioculturales, configurados en representaciones sociales cuyos significados aprendidos en diferentes escenarios socioeducativos son suficientes para comprender, valorar y actuar en el mundo, objetivar subjetividades y construir identidades particulares y colectivas (Berger y Luckmann, 2007).

De donde se infiere, que la educabilidad y la historicidad del ser humano se estructuran en la esfera de lo público, desde cambios siempre provisionales, en un mundo sin fronteras, en permanente tensión entre lo real, lo imaginario y lo simbólico, a propósito de los fines educativos.

La cultura bajo esa perspectiva cobra relevancia como fenómeno que se consolida desde relaciones de enculturación educativas y sociales, procesos de comunicación y significación, cuya consecuencia lógica es que, humanidad y sociedad solo existan en la medida en que se establecen esas relaciones y procesos, los cuales, a su vez, facilitan la construcción, conservación y transformación de los sistemas simbólicos (costumbres, creencias, ideologías, normas, actitudes, instituciones y demás), los lazos de cohesión social y las representaciones sociales (Maraña, 2010; Valero Matas, 2003; Vidales Gonzáles, 2008).

Contexto donde se explica el desarrollo humano como el proceso de expansión de las capacidades de las personas, en tanto, poder ser, hacer, tomar decisiones, participar, acceder a la educación y

los recursos necesarios para lograr un nivel de vida digno, asuntos en dependencia con las opciones y oportunidades sociales (Sen, 1998; PNUD, 1990). El alcance del desarrollo humano es complejo e implica factores sociales, económicos, políticos, educativos, culturales; voluntades, compromisos y acuerdos compartidos en lo intersectorial, interinstitucional e interdisciplinar, para que los sistemas educativos asuman sus funciones como procesos humanos, sociales y culturales, globales y específicos, que establecen sus propósitos en referencia con las condiciones de perfeccionamiento del sujeto, el desarrollo humano y la visión cultural - territorial compartida de cada sociedad, que evidencian articulación, interdependencia y perspectivas conjuntas.

La mente se forma y se define en la cultura, pero la construye y la define la educación. La cultura usa la mente para transformarse, para cambiar, usa su propia mente y la de los individuos. La cultura es una condición universal de la educación (León, 2007, pág. 598).

El marco referencial de la educación, la cultura y el desarrollo humano se constituye en conceptos y evidencias que se instalan en un sistema social y facilitan o no, la potenciación de capacidades de los sujetos, de donde emergen tendencias de perpetuidad y obligatoriedad, modificación y dinamismo, según las demandas temporales, las desigualdades estructurales, la diferenciación social, las necesidades de los contextos y las urgencias de las poblaciones; asuntos que en conjunto, cuestionan y reconstruyen la génesis epistemológica, axiológica, teórica e histórica de dichas categorías; su proyección política, programática, práctica o metodológica, su manifestación real y situada a propósito del capital social, las identidades de los grupos poblacionales en territorio, la pertinencia de las prácticas pedagógicas, entre otros.

Red de relaciones teóricas, contextuales y procedimentales que se han venido constituyendo con el pretexto de indagar, comprobar, legitimar, cuestionar, formular hipótesis o supuestos cualitativos desde acciones formativas en investigación; responsabilidad

académica, ética y profesional que ha redundado en la consolidación, reconstrucción o modificación de saberes educativos (teóricos-prácticos), la visibilidad de fronteras y relaciones interdisciplinarias con las ciencias sociales y humanas, y la comprensión sobre la aceptación o resistencia que enuncian los profesionales, los grupos o las instituciones participantes, ante el orden simbólico propuesto por el campo. Siendo así,

[...] cada campo tiene un metalenguaje con el que define sus códigos, es decir, tiene un lenguaje codificado que confiere poder dentro del campo a quienes se apropien de él y lo manejen. El lenguaje codificado es un capital para los profesionales dentro de un campo [...] (Fortich y Moreno, 2012, p. 52).

En forma paralela, ha implicado identificar y diferenciar el contexto educativo desde los postulados y debates de las ciencias sociales y humanas como un continuo filosófico, histórico, económico, dialéctico, subjetivo y objetivo; subsistema social e intersubjetivo (Daros, 2011); determinado por la interacción entre políticas, actores, situaciones, geografías, grupos poblacionales, identidades culturales y escenarios de correspondencia, reproducción, resistencia o transformación, que develan realidades particulares, vínculos locales, históricos, jerárquicos, normativos y prácticos.

Y estudiar la pedagogía desde el estatus que busca su reconocimiento en el campo académico y científico al presentar como directriz unificadora y eje teórico, la formación del ser humano; objeto que le permite establecer sentidos, concepciones, prácticas e interacciones encaminadas a la formación humana, según sean los diversos tiempos históricos (Vargas Guillén, 1990; 2008). Y desde la noción de campo disciplinar y profesional, cuyo estudio es el fenómeno educativo, los fenómenos que atañen a la educación en diversos campos prácticos, la praxis educativa (educación), desarrollos disciplinares de la pedagogía y la profesionalización docente (Runge, Garcés y Muñoz, 2015).

Desde tal perspectiva, se convierte en una modalidad de comunicación especializada, gramática para generar textos de desubicación, reubicación, reenfoque de otros discursos a través de la instrucción, selección y abstracción de procesos, prácticas y conceptos de formación, que develan relaciones de carácter micro (significados, realizaciones y contextos), y carácter macro: prácticas discursivas, pedagógicas y organizativas (Díaz Villa, 2001).

Campo de estudio que ha facilitado la delimitación la investigación en educación, como sistema que se renueva y reconfigura sin perder su esencia, coherente con los contextos y escenarios sociales, culturales e históricos (problemas, interrogantes, concepciones, discursos, normativas, relaciones, prácticas), en la perspectiva de futuro responsable, ciudadanos lectores de la historia y escritores de la transformación sociocultural; como proceso garante del origen e historia de la socialización, la humanización, la enculturación o construcción de identidades culturales como manifestaciones y posibilidades de expresión, comunicación, producción individual y masiva (multidiversidad, pluricultural, intercultural); y como proceso individual o grupal que incide en el desarrollo, socialización, autorrealización, individualización y formación personal -intimidad, intersubjetividad, dignidad, derechos humanos, sociales, económicos- (Gentili, 2014).

Revisión interdisciplinar donde se admiten las preguntas sobre la educabilidad del ser humano, la interacción consigo mismo, los demás, el mundo de las herramientas y los instrumentos lingüísticos y simbólicos, la socialización, el lenguaje y la internalización del patrimonio cultural; como procesos determinados por la calidad de las experiencias, en especial las de enculturación social, educativa o la enseñabilidad (Baquero, 2006; García, 1993; Daniels, 2003). Ejes del debate o la confirmación sobre el lugar de la educación con referencia a la formación, la instrucción, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, las instituciones educativas, las políticas públicas, las identidades y en general las condiciones del buen vivir de los sujetos en lo individual o como grupos poblacionales.

El campo científico está, pues, integrado por el conjunto de interacciones recíprocas de una comunidad de investigadores que se asocian en forma abierta, solidaria y autónoma. En el campo, los investigadores compiten pacíficamente por la legitimidad científica, que consiste en autoridad y prestigio social, basados en el conocimiento de la tradición, así como en el conocimiento y dominio aplicativo de conceptualizaciones, explicaciones y validaciones científicas en ese sector del saber, de acuerdo con el respeto a un conjunto definido de reglas de juego (Sánchez Puentes, 2014, p.117).

La construcción de conocimiento de los investigadores de las ciencias sociales, humanas y educativas promueven así, el estudio, el deseo, la curiosidad, la motivación, la provocación para entender cómo convertir la información en conocimiento oportuno y enfrentar situaciones cotidianas, inesperadas o problemas relativos a la investigación en educación. “[...] contextos sociales e intelectuales en los que se producen las teorías y se desenvuelven las comunidades científicas [...]” (Toledo-Nickles, 2008, p. 206); para Casas y Suárez, no podría hablarse de comunidades de aprendizaje sin retomar el concepto de trabajo colaborativo (2017, p. 126).

Así, investigar desde el campo educativo ha significado para los estudiantes de maestría, habitar la educación para fundamentar sus discursos con el conocimiento que de dicho campo se desprende; reaprender a observar, oír, ver, sentir con asombro al relacionar las partes y el todo; leer signos y símbolos de manera profunda, interpretativa y crítica, y comunicar en el mismo sentido, para expresar la representación de saberes y la construcción de alternativas; disponer de voluntad y tiempo para seguir el rigor de la investigación como proceso y resultado. De esta manera, puede estrechar el vínculo con los sujetos participantes en los trabajos de grado, sus trayectorias, historias, identidades, saberes o prácticas, y permitir la generación de nociones, actuaciones y comportamientos que derivan en la transformación permanente de las realidades a las que se ven abocados; el reconocimiento de políticas públicas que

aportan en la construcción de condiciones económicas, sociales o educativas y benefician la cultura de la participación, la equiparación de oportunidades, la educación con calidad, acorde con los planes, proyectos y estrategias que afectan la vida, la identidad, la dignidad o los derechos de los diferentes grupos poblacionales.

2.3 El campo investigativo: oportunidad de reconstruir metodologías y procedimientos

Las demandas del siglo del conocimiento, la saturación de la información y el avance académico, tecnológico, científico, informático y comunicativo reclaman en los programas formativos, políticas curriculares y culturas centradas en el aprendizaje: qué, cómo, para qué, cuándo, a través de qué, con quién, en dónde se aprende y, cuáles son las estrategias, habilidades, procesos y condiciones involucradas en el logro de los resultados esperados (Monereo, Pozo y Castelló, 2004); responsabilidad curricular y didáctica que resulta en actuaciones, mecanismos y procedimientos de enseñanza, formación y evaluación, intencionados, diferenciados y redundantes en la orientación a los estudiantes, para que logren el autoconocimiento sobre el aprender a investigar, cómo investigar y cómo hacer investigación en educación según objetos específicos; la autocrítica y el perfeccionamiento de discursos, pensamientos, conceptos y acciones de aprendizaje, y la motivación y autorregulación para continuar investigando (Davini, 2002; De la Fuente y Justicia, 2003; Pintrich, 2002; San Matí, Jorba, Ibáñez, 2002).

Formación que ha sido mediada por actividades de trabajo independiente, encaminadas a construcciones individuales o cooperativas y, talleres que como estrategias de enseñanza (De Miguel Díaz, 2005), propician la participación, interacción, reflexión, diálogo, comunicación, evaluación y reconstrucción de discursos, procedimientos específicos, instrumentales o técnicos, dependiendo de la fase de aprendizaje sobre el cómo investigar.

Subdivisión curricular denominada en el plan de estudios, Seminarios de Trabajo de Grado (STG), estructurados bajo una

didáctica que viabiliza la formación, enseñanza y aprendizaje previstos; de acuerdo con la preparación, indagación, lectura, escritura y autoevaluación preliminar de los estudiantes, la tutoría de los investigadores que los acompañan, y la disposición grupal para socializar, demostrar, debatir, coevaluar y mejorar según los alcances, evidencias y productos de aprendizaje compartidos.

Espacios curriculares donde concurren diversidad de tareas, acciones, interacciones, formatos y guías, encaminadas al aprender a aprender desde la investigación en educación (Ramírez Otálvaro, 2018). Práctica guiada por los docentes investigadores y cooperada entre los estudiantes, caracterizada por la fundamentación conceptual y procedimental del hacer en investigación y que demuestra que la metodología de formación, enseñanza, aprendizaje tiene pertinencia, cohesión, consistencia y resultados favorables y sostenibles en el tiempo (MEN, 2007):

[...] hacer de la práctica el eje de la enseñanza de la investigación no significa reducir esta alternativa a un conjunto nuevo de reglas, normas, procedimientos distintos u opuestos a los vigentes hasta ahora en la generación de conocimiento científico en el campo de las ciencias sociales y de las humanidades; consiste más bien en concebir ante todo y sobre todo la investigación como un saber práctico, como un saber hacer algo (en este caso, generar conocimiento), y en concebir la enseñanza de la investigación como la transmisión de un oficio (Sánchez Puentes, 2014, p.33).

Los STG en los dos primeros semestres direccionan los aprendizajes al acopio de información propia de cualquier proyecto de investigación en el campo, y al fortalecimiento de habilidades cognitivas y metacognitivas de indagación, organización, síntesis,

análisis, relación, inferencia, representación y socialización de informes, artículos e investigaciones consultados y asociados al objeto de estudio, esto permite el reconocimiento del estado del arte a nivel grupal, los antecedentes y las escuelas de investigación que en el ámbito local, regional, nacional e internacional, vienen profundizando en el objeto de estudio en los últimos años. Panorama a partir del cual se pueden reconocer, identificar, enlistar, separar y diferenciar fenómenos, situaciones, eventos, acciones o discursos “aparentes y latentes”, desde los cuales estructurar el problema y el objeto, para responder así, a su naturaleza, factores incidentes y poblaciones afectadas; también el marco histórico, social, político, económico; la visibilidad en el contexto local, y la multiplicidad de teorías, métodos y herramientas implementadas para contribuir a la solución.

Perspectiva desde la cual, se ha logrado comprender la dimensión y el significado de la situación y el problema de investigación, tensiones, niveles de concreción, vacíos, necesidades, contradicciones o resultados aún pendientes; asimismo, los requerimientos solicitados para validarlo ante la comunidad académica en el proceso formativo; los referentes lingüísticos y técnicos exigidos para demostrarlo, según sean sus posibles causales y consecuencias; los posibles alcances, preguntas, supuestos teóricos o hipótesis, objetivos y metas, como exposición de motivos que en conjunto, develen la necesidad, viabilidad y utilidad de la investigación.

Momento formativo para resignificar concepciones y prácticas de la trayectoria profesional y laboral, desde los cuales reconocer y redefinir el tópico de profundización según la dinámica constructiva y crítica de las comunidades académicas, científicas, tecnológicas y los entornos sociales y educativos, determinantes para el mejoramiento de las condiciones de vida, formación y educación para la población participante. Procesos y resultados que confirman la relatividad y deconstrucción continua del saber, en coherencia con la naturaleza del objeto de estudio, las construcciones antecedentes, los contextos, las situaciones problema, los diseños metodológicos,

la relación ética del estudiante investigador y las particularidades de los sujetos y grupos partícipes (Guba y Lincoln, 2002).

Conocimientos, habilidades, actitudes y competencias articuladas con la interpretación comprensiva del concepto de paradigma como territorio que establece las maneras de conocer e identificar la realidad, los límites teóricos, los grupos cognitivos de las disciplinas, el enfoque del problema, las preguntas no resueltas, las lógicas metodológicas y los métodos e instrumentos disponibles de las comunidades científicas (Ritzer, 1993; Valles, 1992). De donde emergen teorías y conocimientos como construcciones consensuadas, relativas, sujetas a revisiones históricas, que declinan en transformaciones y cambios probables, las cuales, no obstante, coexisten, disienten o se yuxtaponen, en dependencia de los contextos y los sujetos que las validan (Guba y Lincoln, 2002).

Información a partir de la cual se seleccionan las rutas, guías y demás actividades, alcances y evidencias de aprendizaje en investigación, asociadas a la revisión, síntesis, reorganización, descubrimiento, construcción y descripción de las relaciones jerárquicas entre la red de conceptos que, desde diferentes postulados y secuencias, uso o abuso en discursos jurídicos, políticos, teóricos, técnicos o prácticos, se demuestra la complejidad del objeto de estudio:

Campos disciplinares e interdisciplinares constituidos por tensiones, problemas, conflictos, divergencias alrededor de situaciones, eventos, acontecimientos, teorías, puntos de vista (percepciones), prácticas, espacios, tiempos, sujetos, discursos, tensiones que construidas requieren ser resultas de manera comprensiva, interpretativa o analítica (López Jiménez, 2001, p. 77).

Temporalidad para la lectura crítica y la composición escrita polifónica, caracterizada por el lenguaje formal y la explicación

argumentada de las categorías legales, conceptuales, procedimentales y las unidades de análisis, articuladas en una estructura coherente, secuencial, lógica y comprensible, a partir de las cuales se demuestran los pilares disciplinares e interdisciplinares, la perspectiva de las acciones, relaciones, procesos, sentidos y significados del objeto en el contexto de estudio.

Al enseñar a investigar, Correa plantea el compromiso con formar noveles investigadores:

Termino que surge de los sistemas de investigación contemporáneos para referirse a una persona que, en paralelo a su formación profesional también lo hace con la investigación; requiriendo de un bagaje conceptual y de experiencia en su campo de conocimiento que lo inserte de manera intencionada a la indagación científica, acompañado por lo menos de un investigador con experiencia y que tenga la habilidad de proyectarlo como un futuro investigador (2017, p.14).

El tutor debe ser consciente de que entrega saberes adquiridos a través del tiempo, transmite prácticas y métodos enriquecidos por el uso de numerosos científicos que han acudido previamente a los mismos, y enseña técnicas e instrumentos perfeccionados y moldeados de forma paulatina por el rigor de varias generaciones de investigadores que han trabajado anteriormente en las mismas (Sánchez Puentes, 2014, p. 116).

El problema y los marcos referencial y conceptual se constituyen en promotores de la selección, viabilidad y pertinencia del diseño metodológico: paradigma, enfoque, tipo de investigación, técnicas e instrumentos para recolectar y registrar información o datos, para convertir la información y los datos en conocimiento, consideraciones éticas, plan de recolección de información, en

demanda a las lógicas de estudio previstas por la naturaleza del objeto de estudio, las relaciones sujeto-objeto-sujeto, y el contexto; elementos garantes de la consistencia, confiabilidad, credibilidad, representatividad y validez metodológica del trabajo de grado.

El diseño metodológico escogido, admite en la formación la triangulación de paradigmas, enfoques, técnicas, instrumentos, datos, contextos, según la interdisciplinariedad del objeto en el campo, lo que beneficia la multiplicidad de fuentes, participantes y, referencias, que resultan oportunas para completar, evaluar y profundizar en la situación; igualmente, la integración cualitativa y cuantitativa deseable y fundamentada en la lógica del por qué y el cómo se articulan, qué niveles se vinculan, de qué manera y con cuál alcance (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Ynoub, 2015).

Escenario formativo predispuerto para fortalecer o desarrollar habilidades dirigidas a la elaboración de preguntas, diseño de instrumentos, provisión de información o datos, selección de procedimientos cualitativos o cuantitativos, delimitación de criterios de participación o elección de la muestra, en razón del alcance y la coherencia interna de cada trabajo de grado. Indicador que se alcanza desde la validación a los instrumentos de recolección de información, que busca garantizar el acercamiento a los criterios de confiabilidad, neutralidad, lenguaje, coherencia con las técnicas estadísticas, los recursos informatizados para el tratamiento de lo hallado, el objeto y la estructura del resto del proyecto.

Validez y confiabilidad mediadas por el pilotaje y la evaluación de pares y expertos al instrumento, lo que indica la consistencia del mismo a propósito del grado o la medida en que su aplicación repetida al mismo individuo, población muestra o participante, produce resultados iguales o estables, se demuestra así, que mide la variable que pretende medir o profundiza en la categoría prevista, porque se procede con la recolección, organización y transformación de información inicial, develando el análisis de los hallazgos y resultados iniciales, en función de la aplicabilidad y la consistencia de los instrumentos.

Simulación que beneficia el ajuste o reconstrucción de los instrumentos, la planeación del trabajo de campo, la recolección y el plan de análisis de información; eslabón desde el cual se resignifica el aprendizaje en investigación, al manifestarse la cohesión interna o no, del proyecto, el dominio disciplinar de conceptos y procedimientos transversales, y la viabilidad y alcance del trabajo de grado. Resultados de aprendizaje iniciales que redefinen la comprensión estructural y sistémica de referentes lingüísticos, académicos, científicos y técnicos, proyectados hacia la toma de posición de los estudiantes como participantes apasionados, aprendices del oficio, el proceso y el resultado: investigar en educación.

Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa como actividad tendiente a la producción científica, se constituye en objeto de institucionalización en la medida en que quienes producen dicha investigación asumen como propios los significados y las normas que el campo instituye en la competencia por la autoridad científica. Esto se expresa en los diversos mecanismos que incluyen estrategias de comunicación, reconocimiento, otorgamiento, certificación y acreditación, entre otros (Castillo, 2003, p.50).

Dispuesta la estructura del proyecto, y la concepción voluntaria de “autodenominarse un profesional investigando”, cada estudiante se asume como responsable directo de la recolección de información, demostrando neutralidad, ética profesional, ontológica, epistemológica, metodológica y visión holística de la situación, el entorno y de las personas partícipes; es preciso aprovechar las habilidades de pensamiento necesarias para atender, buscar o percibir cualquier manifestación que, en la recolección de la información, permita acumular significados o datos encaminados al cumplimiento de los propósitos fundamentales de la investigación: producir conocimiento o resolver problemas, acreditable ante la comunidad académica respectiva.

En ese sentido, los STG de los siguientes semestres potencian capacidades y competencias de diseño, planeación, gestión,

autoobservación, monitoreo, reflexión, mejoramiento continuo, producción y transferencia de operaciones, formatos, tablas, organizadores gráficos o guías para la organización, jerarquización y análisis de lo recolectado; plan de análisis, cuyo paso a paso debe estar acompañado por criterios de transformación, oportunos al objeto.

El valor agregado se encuentra en el reconocimiento, captura, desciframiento o construcción de los sentidos y significados según afirmaciones, experiencias, formas de comunicar pensamientos, hechos, percepciones, acciones, relaciones o diálogos entre y de los involucrados en la situación estudiada; ideas, patrones, tendencias, factores, condiciones, y otros asuntos, hallados gracias a la revisión y lectura bidireccional de las partes y el todo, la separación, el agrupamiento, la comparación o la similitud entre las redes de significado o disonancia, encontradas por el estudiante investigador. “Las y los investigadores buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso inter-subjetivo (interpretación y sentidos compartidos)” (Guardián Fernández, 2007, p.97).

Existen requerimientos para describir, explicar, correlacionar, interpretar y analizar lo hallado, sin contradicciones, incoherencias o supuestos, en procura de garantizar el cumplimiento de criterios de validez, consistencia lógica, dependencia, estabilidad y credibilidad de los procedimientos, para encontrar evidencias de resultado, corroboradas estructural y transversalmente, en todo el trabajo: “[...] *construir* las razones ocultas y aquellos factores constitutivos que, además de fundamentar, articulan y configuran las manifestaciones dispersas de lo aparente [...]” (Sánchez Puentes, 2014, p.206).

La afinidad de resultados se logra en algunos estudios, desde la combinación metodológica para la transformación de la información con otro método de análisis, así, se compensan las debilidades o robustecen los hallazgos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Ynoub, 2015); función instrumental que cumplen los programas

de software como el Atlas ti o SPSS, cuyos resultados requieren de nuevo la mirada interpretativa, ecológica y territorial, que vincula y textualiza dichos resultados.

Es así, como los hallazgos y resultados demuestran su profundidad, complejidad, riqueza y relación con el contexto. Los aprendices, por lo tanto, deben argumentar la justificación y polifonía exploratoria, descriptiva, explicativa, interpretativa o comprensiva, y reiterar acerca de la densidad y saturación de la información, el seguimiento de reglas, criterios y procedimientos de análisis propios a los diseños metodológicos seleccionados. “[...] el mundo natural se explica, mientras que el mundo social se comprende” (Wright, 1979, tal como se citó en Ynoub, 2015, p. 15).

La rigurosidad metodológica se reafirma en la explicación argumentada de resultados desde evidencias, ejemplos y datos empíricos que facilitan la confirmación, validación o correlación de los mismos, según sean los objetivos y los alcances de la investigación: construcción e interpretación de categorías, demostración de hipótesis y variables o desarrollo de conceptos y teorías, en el límite de los postulados antecedentes e investigaciones acreditadas en el tópico; así mismo, se facilita el contraste, el cuestionamiento, el interrogante, el contraargumento, según sean los argumentos y las lógicas académicas exigidas en la intención y el formato comunicativo previsto.

La manera de comunicar lo enunciado es a través del discurso oral o la escritura académica, peldaño final del aprendizaje en investigación; proceso orientado a la diferenciación, apropiación y uso de la estructura de los géneros académicos y científicos, referidos con la escritura de las disciplinas o en las profesiones (Colmenares, 2013); hábito, rutina y procedimiento, acompañado de lecturas en profundidad, interpretativas y críticas, requerimientos para lograr estrategias y competencias de producción escritural académica y científica (Castelló, 2014).

La escritura académica contempla el reto propio que exige la comunidad académica a la cual se pertenece y desde la cual se socializa y valora la producción; razón por la cual se brindan las técnicas para la escritura de tales textos, la normatividad relacionada con la propiedad intelectual y las implicaciones para escribir en revistas de calidad o indexadas, lo que requiere poner en circulación de las comunidades disciplinares artículos de investigación, informes de investigación, libros, etc.

Textos académicos que hacen las veces de modelo de escritura para los estudiantes autores, y horizonte y expectativa para los lectores; así, el sistema constitutivo, codificado y pragmático de la comunicación final en la formación en investigación, está determinada por la situación discursiva, el momento, los destinatarios, el contexto, los efectos de las palabras sobre otras personas (Todorov, 1988).

Por lo anterior, es en la socialización pública y en el texto escrito donde se confirman procesos y resultados de aprendizaje en investigación; así como, la apropiación y cambio conceptual, habilidades de pensamiento, competencias de escritura académica, construcción o deconstrucción de conocimiento, y pertinencia, cohesión y coherencia de la investigación, para responder a la visión transversal, integral y global del objeto de estudio y la problemática.

Finalizado este proceso, se avala la socialización, divulgación y valoración académica, como eventos oportunos para la retroalimentación del proceso y el resultado; Se logra la inmersión del aprendiz, ahora investigador, en la discusión, participación y argumentación discursiva, textual y empírica de hipótesis, categorías, rutas teóricas y metodológicas, alternativas de solución, descubrimientos o transformaciones metodológicas, aplicativas, programáticas, teóricas, jurídicas o procesuales. Todo esto, ante una comunidad profesional que debe aprobar resultados, discusiones y conclusiones, y certificar la historicidad y contribución académica y científica al campo, en coherencia con las teorías subyacentes, los métodos, los estándares y las técnicas propias, a cada objeto en revisión, creación, aplicación, innovación, diseño o desarrollo.

2.4 En discusión... para profundizar, investigar y reconstruir conocimiento

Las prácticas para aprender a investigar, investigando, implican actuaciones pedagógicas que trascienden indicadores y temporalidades formativas, que se traducen en diálogos reflexivos y contextualizados, construcción de saberes mediados por la autocrítica y la participación; esta evidencia didáctica sería oportuna para las demandas de formación en investigación en educación, en la educación superior, dada la consolidación de resultados iniciales favorables (MEN, 2007); no obstante, tales procesos no inciden en la producción académica y la gestión del conocimiento, según los indicadores, los sistemas de medición y acreditación nacional en investigación; lo que podría constituirse en un riesgo para la continuidad y la réplica en un programa que centraliza la cultura del aprendizaje, y no en la producción requerida para la sostenibilidad y alcance de las tablas de clasificación.

Además de la sostenibilidad, calidad, eficiencia y eficacia del programa, otro punto de discusión sería el de las representaciones sociales y teorías implícitas sobre la investigación en el campo educativo, inmersas en un campo de contenido que alude a lo simple, poco complejo, fácil, sin datos estadísticos, lo que conlleva en ocasiones a tutores, docentes y estudiantes, a: “[...] la precipitación o la mirada superficial, lo que aplana y achata los problemas sociales y humanos” (Sánchez Puentes, 2014, p. 181); o puede causar limitaciones de validación, réplica, reconocimiento o acreditación de los resultados en el campo académico educativo. Asunto que se complejiza con las maneras de concebir y acercarse al objeto – sujeto de estudio, por parte de cada estudiante investigador.

Descentrar al objeto y retomar al sujeto es un movimiento paradigmático epistémico, que lleva a preguntarse sobre las condiciones que hacen posible la reflexión, la seguridad, la confianza, la praxis, la organización y selección de la información, de las destrezas y las aptitudes que las personas ponen en juego

durante las relaciones intersubjetivas, lo cual incluye los aspectos éticos, afectivos y actitudinales que intervienen e influyen en dichas relaciones (Guardián Fernández, 2007, p.115-116).

Esta situación quizá sea difícil de modificar en las nuevas generaciones de investigadores aprendices, cuando la temporalidad prevista para aprender a investigar, investigando, impide evaluar las conclusiones de las investigaciones, sujetas inevitablemente a funciones, conocimientos, ideologías específicas y situaciones caóticas y dialécticas que se modifican a sí mismas, antes de publicar los resultados, lo mismo que por las dinámicas creadoras de las organizaciones y los entornos sociales y culturales (Guardián Fernández, 2007).

Las disposiciones temporales de formación, tampoco facilitan la revisión rigurosa de la sostenibilidad, el impacto, la réplica, la transformación o la innovación de los resultados y alcances de escritura e investigación de los trabajos; procedimientos de investigación que quizás favorecerían la historicidad de los tópicos de estudio y el aporte de la investigación formativa, al campo de conocimiento aludido.

Estas reflexiones son interesantes pues traen de presente las temporalidades de lo que es investigado, como aspecto capaz de afectar la forma en que estamos llamados a investigar. No solo en el sentido de los tiempos que estas realidades demandan y a los que debemos atender para poder dar cuenta de estas, sino a los espacios a los que nos convocan y los cuerpos que estos implican. Cuerpos que acompañan, escuchan, están presentes, y solo así pueden escribir (Pérez Bustos, 2019, p.40).

En forma complementaria se ponen en discusión las concepciones, creencias y tendencias motivacionales para aprender a investigar, investigando; en las cuales se alude a factores personales (autoevaluación, expectativas e intereses), mediadores sociales y pedagógicos (docentes, tutores, objeto de estudio, pares

colaborativos, materiales de estudio), y factores modificables como el desempeño y resultado académico, la pericia con las tareas, el alcance de las metas previstas, el compromiso y las competencias para planear, controlar, evaluar y autorregular su aprendizaje (Ramírez Otálvaro, P., 2010). Procesos que, en resumen, no logran valorarse en la formación, y que confirman la identificación con el ser, saber, pensar, saber hacer y compartir de un investigador.

En síntesis, la ausencia de investigaciones sobre el diseño curricular y los alcances del aprendizaje en investigación, como proceso y producto de reaprendizaje y transformación, se convierten en una limitación para la interpretación expuesta; proyecto que, a mediano plazo, beneficiaría la consolidación de una práctica exitosa en educación superior para enseñar y aprender a investigar, que promueva, además, contrastes, validaciones y confirmaciones teóricas, curriculares y empíricas.

Referencias

- Baquero, R. (2006). *Sujetos y Aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de la Nación.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2007). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Casas, L., Suárez, J. (2017). Formación permanente de maestros en el Parque Explora: una aproximación a la Comunidad Astromae. *Senderos pedagógicos*, (8), 123-140.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castillo, E. (2003). Lo científico de la investigación cualitativa: viejos dilemas, nuevas posturas. *Nómadas*, 46-53.
- Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: autoría, audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, 201-227.

- Congreso de la República. (1994). Ley General de Educación. Ley 115. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Correa, J. (2017). Editorial Acercándonos a la investigación desde la formación en el pregrado. *Funlam Journal of Students' Research* (2), 13-16.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Daros, W. (2011). Problemas en torno a la educación. *Maquetación*, 55-80.
- Davini, M. (Coor). (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Educación Papers Editores.
- De La Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad. *Aula Abierta* (81), 161-171.
- De Miguel Díaz, M. (Dir). (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo: Universidad de Oviedo y Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Díaz Villa, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- Diker, G. y Otros. (2017). Diccionario Iberoamericano de filosofía de la educación. México: Fondo de Cultura Económico. Obtenido de <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54>
- Elliot, J. (1993). *La investigación acción en educación*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Fortich, M. y Moreno, Á. (2012). Elementos de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu para una aproximación al derecho en América Latina: consideraciones previas. *Verba Luris*, 47-62.
- García, J. (1993). El concepto de educabilidad y el proceso educacional. *Teoría de la educación*, 11-32.
- Gentili, P. (2014). *Miguel Soler. Educación, resistencia y esperanza*. Buenos Aires: CLACSO.

- Guardián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Print Center. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En D. y. Denman, Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en investigación social (págs. 113-146). Sonora: Hermosillo: El colegio de la Sonora.
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social. Interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill. 6a Edición.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educare*, 595-604.
- López Jiménez, N. (2001). *La deconstrucción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- Maraña, M. (2010). *Cultura y desarrollo. Evolución y perspectiva*. Vitoria: UNESCO Etxea.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*. (8), 1-33.
- MEN. (2007). Aprendizajes para mejorar: guía para la gestión de buenas prácticas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Monereo, C., Pozo, J.I. y Castelló, M. (2004). El uso estratégico del conocimiento. En C. J. C., Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Psicología de la educación escolar (pp. 221-234). Madrid: Alianza.
- Pérez Bustos, T. (2019). Mi tiempo ya no es mío: reflexiones encarnadas sobre la cienciometría. *Nómadas*, 35-43.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of Metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 1-10.
- Ramírez, P. (11 de 11 de 2010). Concepciones de aprendizaje, creencias y conocimientos declarativos sobre la práctica profesional. Una aproximación con estudiantes de Magisterio en Educación

- Preescolar. Obtenido de <https://www.educacion.gob.es/teseo:https://www.educacion.gob.es/teseo/listarBusqueda.do>
- Ramírez, P. (2018). Construcción guiada de aprendizajes en investigación. Formación en investigación en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. *Senderos Pedagógicos*, (9), 73-78.
- Restrepo Gómez, B. (2002). *Investigación en educación*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw Hill.
- Rojas, R. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definición y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de educar*, 277-297.
- Runge, A., Garcés, J., y Muñoz, D. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. En J. Echeverri, Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- San Matí, N., Jorba, J., Ibáñez, V. (2002). Aprender a regular y autorregularse. En J. y. Pozo, El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI.
- Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas* (4a ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Sen, A. (1998). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Soler Roca, R. (2014). La historicidad del hecho educativo. En P. (. Gentili, Miguel Soler Roca. Educación, resistencia y esperanza. Antología Esencial. (págs. 45-48). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Tenti Fanfini, E. (2004). Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a la tesis de Francois Dubet. En E. (. Tenti Fantini, Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. (págs. 45-64). Buenos Aires: IIPE - UNESCO.

- Todorov, T. (1988). El origen de los géneros. En M. (Garrido Gallado, Teoría de los géneros literarios (pp.31-48). Madrid: Arco/Libros.
- Toledo-Nickles, N. (2008). El esquema metateórico de Ritzar desde la metodología de los programas de investigación. *Cinta Moebio* (33), 204-218.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona. España.: Impresión Limpergraf, S.L. Versión en Castellano.
- Valero Matas, J. (2003). Elementos cardinales en la interpretación epistemológica de la exclusión. *Cultura, sociedad e identidad*, 165-186.
- Valles, M. (1992). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vargas Guillén, G. (1990). Epistemología de la pedagogía. *Saberes y pedagogía*, 28-34.
- Vargas Guillén, G. (2008). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. Bogotá: San Pablo.
- Vidales Gonzáles, C. (2008). El marco semiótico de la cultura. Un reto para el estudio de la comunicación. *Época*, XIV (27), 133-147.
- Ynoub, R. (2015). Revisión de algunos fundamentos lógico-metodológicos de la investigación cualitativa. *Perspectivas metodológicas*, 11-34.

3. Diseño metodológico

La construcción del mapa de regiones implicó partir de las nociones de territorio y región, en las cuales subyacen tendencias y matices en cuanto a la educación y la pedagogía. En este horizonte, para Ramírez-López, Sánchez, Chica y Ávila:

El territorio es asumido desde los objetos de educación y pedagogía, territorio en el que tiene lugar, principalmente, el análisis de la dinámica donde se generan y desarrollan los pliegues del paisaje investigativo; siendo así el territorio, Educación y Pedagogía, constituido por las tesis de grado de los programas de formación postgradual en maestrías y doctorados que han hecho parte del presente trabajo. Como espacio tiene una dimensión creadora de dinámicas y formas de ser, actuar, pensar y decir y es por ello una versión humanística que desciende hasta el individuo –los habitantes, su identidad, intercomunicación y su relación con el territorio (2012 p. 53).

En un territorio se encuentran regiones, para Ramírez-López, et al. “es entendida en un marco amplio de significación cultural y en este contexto la regionalización

se convierte en un camino necesario de continuo tránsito para la construcción de la misma región” (2012 p. 55), los trabajos de grado se analizan en las regiones investigativas educación, pedagogía y otras regiones para dar cabida a saberes que son comprensibles en las dos primeras y emergentes agrupadas en la tercera.

El conocimiento se configura en procesos de constante negociación entre diferentes campos del saber; en el trayecto el viajero le designa volumen, pertinencia y un tiempo; cada trayecto es una red de sentidos, las rutas establecen el dinamismo y habilitan el rompimiento disciplinar y, para lograrlo, habrá que comprender los diferentes contextos en los que se desarrollan las investigaciones.

Se realiza un trayecto mapeado en función de múltiples perspectivas, y se registran límites que dan luminosidad, despejan la niebla y dan una nueva visión, al arrojar perspectivas y valoraciones inmersas en el marco de las investigaciones. Cada trayecto de análisis es un nodo que establece una red de conexiones de sentidos, implica caracterizar en un contexto histórico y marco disciplinar en configuraciones globales y particulares, en hechos, eventos y realidades de la educación.

Igualmente, son importantes las rupturas como las continuidades, los caudales, las turbulencias, las mezclas, aristas, tensiones y retos que permiten ver comprensiones, fronteras o restricciones disciplinarias de las mismas a favor de una nueva perspectiva.

Las posturas dinámicas y estáticas son necesarias en la mutua caracterización, y su interacción redundará en crecimiento, flexibilización, adaptación, recurrencia y pliegues. De ahí, la habilidad del viajero para adentrarse en cada investigación y no cerrarla a un tipo de pensamiento, sino abrirla a múltiples comprensiones; por lo tanto, es un mediador, un contenedor de comunicaciones para encontrar lo diacrónico y sincrónico, lo flexible y lo estable.

Los mediadores son intermediadores coyunturales no son contractuales, por lo tanto, la comunicación del conocimiento se

caracteriza por la generación de novedad, diferente a lo reproductivo, inscrito en un pensamiento flexible y libre de modelos racionales, donde se utiliza la investigación interpretativa para el análisis de las tres regiones en educación, pedagogía y otras regiones, las cuales se obtienen en el análisis documental, y se acompaña de la técnica de análisis de contenido y de la postura de Serres (1996) para mostrar los focos de comprensión en perspectivas teóricas, metodologías, fuentes y hallazgos, para lo cual se extraen párrafos con sentido de los 29 trabajos de grado de la Maestría en Educación, analizados en esta investigación.

El primer paso correspondió a la revisión de cada trabajo de grado (Anexo A), la asignación de una codificación y la extracción de los párrafos con sentido para cada foco de comprensión, acción que implicó realizar cuatro archivos en Excel en consideración a su respectivo propósito.

Asignación de códigos:

- ANT: Antioquia
- 010: código para la Institución: Tecnológico de Antioquia
- Numero 001 hasta 029: consecutivo para el trabajo de grado
- M: caracterización que indica trabajo de maestría

A manera de ilustración, el código ANT/010/001/M, corresponde a trabajo de grado de maestría 001 del Tecnológico de Antioquia, este procedimiento se realizó en Excel.

Cada foco de comprensión definió una metodología, puesto que por la naturaleza del objeto no se podían homologar, como se aprecia a continuación.

3.1 Foco de comprensión perspectivas teóricas

La metodología para llegar al análisis de la información implicó en el diseño del RIE4, en un formato de Excel, el cual consta de una columna denominada reporte conceptual, en la que se ubicaron los apartes conceptuales de los trabajos de grado y, otra, denominada

aproximación conceptual en la que se ubicaron las palabras claves a las cuales aludían los reportes conceptuales, con ellos se lograron realizar las agrupaciones que dan cuenta de las conceptualizaciones de Educación y Pedagogía que hacían parte de los veintinueve (29) trabajos de grado de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia, para obtener:

- Tópico global, tendencias generales en las regiones educación, pedagogía y otras regiones investigativas. Ejemplo educación inclusiva, aprendizaje.
- Tópicos locales, describen situaciones propias de la institución y, en este caso, se inscriben en las líneas de profundización de la maestría, ejemplo flexibilidad curricular.
- Subtópicos que le dan identidad a la región y posibilitan explicaciones. Ejemplo: relación estudiante – docente en el aula.
- Observaciones, algo que emerja en el análisis de contenido que amerite se consigne para fortalecer las explicaciones en los resultados.

3.2 Foco de comprensión metodología

De cada trabajo de grado se extraen los siguientes datos:

- Objetivo general y su alcance analítico, interpretativo, comprensivo, exploratorio, descriptivo, otro.
- Reporte metodológico, paradigma y enfoque de investigación.
- Técnicas utilizadas en cada investigación.
- Instrumentos.
- Autores.
- Observaciones relevantes en metodología.

3.3 Foco de comprensión fuentes

Se procedió a registrar de cada trabajo de grado:

- Tipo de fuente: Persona, Documento, Mixto.
- Rol de la fuente:
 - ✓ Persona: Estudiante, Egresado, Docente, Estudiante y Docente, Estudiante y Familia, Egresado y Docente,

- Directivo Docente, Trabajador, Familia, Madre Comunitaria, Funcionario Público, Más de un actor, Sin información, Otro.
- ✓ Documento: Texto escolar, Plan de estudio, Estado del arte, Revista, Documento en Internet, Sin información, Otro.
 - ✓ Mixto: Estudiante, Egresado, Docente, Estudiante y Docente, Estudiante y Familia, Egresado y Docente, Directivo Docente, Trabajador, Familia, Madre Comunitaria, Funcionario Público, Más de un actor, Texto escolar, Plan de estudio, Estado del arte, Revista, Documento en Internet, Sin información, Otro.
- Población y/o documento: Niños, Niñas, Niños y Niñas, Jóvenes, Adultos, Relevancia de género, Con necesidad diversa, sin necesidad diversa, Indígena, Afrodescendiente.
 - Número de casos de estudio (Se escribe el número de casos).
 - Sector: Oficial, Privado, Mixto, Sin información, Otro.
 - Tipo de zona: Rural, Urbana, Sin información, Otro.
 - Nivel socioeconómico: Estrato 1, Estrato 2, Estrato 3, Estrato 4, Estrato 5, Estrato 6, Estrato bajo, Estrato alto, Varios estratos, Sin información, Otro.
 - Lugar: Nacional, Internacional
 - ✓ Nacional: Se selecciona el Departamento, Sin Información, Varios.
 - ✓ Internacional: Escribir país, Sin Información, Varios
 - Nivel: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media, Básica Secundaria y Media, Básica Primaria y Secundaria, Educación para Adultos, sabatinos y aceleración del aprendizaje, Universidad Pregrado, Universidad Posgrado, Técnico, Tecnológico, Sin Información, Otro
 - Grado y/o semestre (se escribe el grado y/o semestre).

3.4 Foco de comprensión hallazgos

- Se extraen los hallazgos principales de cada trabajo de grado y se procede a clasificarlos en tópicos globales, locales, subtópicos y observaciones.

- Los tópicos globales se muestran como las tendencias generales en las regiones educación, pedagogía y otras regiones investigativas. Ejemplo: educación inclusiva, aprendizaje, corresponden a la región educación.
- Tópicos locales, describen situaciones propias de la institución y, en este caso, se inscriben en las líneas de profundización de la maestría. Ejemplo: flexibilidad curricular
- Los subtópicos le dan identidad a la región y posibilitan explicaciones. Ejemplo: relación estudiante – docente en el aula.
- Observaciones, algo que emerja en el análisis de contenido que amerite se consigne para ser aprovechado en la comprensión de los hallazgos.

Plan de análisis

Los diferentes focos de comprensión se agruparon en tópicos globales para mostrar las constantes, se explican de manera integral lo común y lo específico, lo diverso y lo particular, la fortaleza y la opacidad, y se acompañan de frecuencia y porcentaje, estos se presentan en gráficas o cuadros.

Cada foco de comprensión culmina con sus conclusiones y al final se establecen las conclusiones generales.

Referencias

- Ramírez-López, C. A, Sánchez, J. O., Chica, M. F. y Ávila, R. (2012). Coordinadas teóricas para la comprensión de las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia. En H. F. Ospina & N. Murcia-Peña (eds.) *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia*, (pp. 33-76). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde, Universidad de Manizales.
- Serres, M. (1996). Hermes 1. La comunicación. Barcelona: Anthropos.

4. Región investigativa educación y pedagogía

La metodología para llegar al análisis de la información implicó el diseño del RIE4, en un formato de Excel, el cual consta de una columna denominada reporte conceptual en la que se ubicaron los apartes conceptuales de los trabajos de grado y, otra, denominada aproximación conceptual en la que se colocaron las palabras claves a las cuales aludían los reportes conceptuales. De esta manera, se hicieron las agrupaciones que dan cuenta de las conceptualizaciones de Educación y Pedagogía que hacían parte de los veintinueve (29) trabajos de grado de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia². Con las palabras claves de la columna aproximación conceptual se dio paso al agrupamiento de palabras con el propósito de determinar los tópicos.

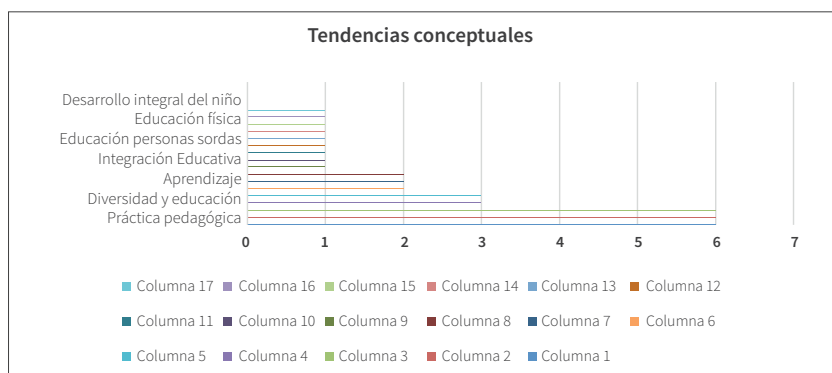
Los tópicos son enunciaciones que describen la topografía de una región. La topología como estudio de la topografía describe las variaciones de los pliegues, las geografías, los movimientos. Relevancias como picos en las recurrencias, cuántas veces se repite una palabra; opacidades, pliegues que no saltan a la vista por su escaso color, llanuras discursivas, palabras poco repetidas.

2 Esta información permite determinar que el 86.2% de los trabajos de esta maestría están directamente relacionados con la educación y la pedagogía. Con lo cual se deduce que el 13.8% de los trabajos restantes están centrados en el campo social, equivalente a otras regiones investigativas.

Los pliegues como concepto retomado de la geografía para comprender el concepto de Región Investigativa, se refieren al movimiento en los discursivo, agrupaciones de palabras, ubicaciones en las diferentes zonas, en los diferentes programas, en lugares de mayor relevancia o aquello irrelevante, localizaciones en epistemes o en prácticas, en campos concretos o difusos.

- **Tópicos globales.** Aquellos que permiten comprender fenómenos globales de la educación y la pedagogía en Colombia.
- **Tópicos locales.** Los que están dentro de los tópicos globales o aun estando fuera de los anteriores describen situaciones muy localizadas, propias de una zona, una institución o una región.
- **Tópicos relacionales.** Una ruta posible es trazar estos, puesto que son las preposiciones como camino para las relaciones. Expresiones como entre, para, detrás, sin, contra. Formas de relacionar los tópicos que permitirán una descripción nutrida de los pliegues.

Gráfica 1. Tendencias conceptuales región investigativa educación y pedagogía



Fuente elaboración propia.

A partir del anterior gráfico, se logran reconocer 20 categorías conceptuales relacionadas con el campo educativo y pedagógico.

Diversidad y educación.

Saberes producidos en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia.

En este registro se visualizan unas categorías con mayor recurrencia que otras. El análisis que aquí se propone pretende agrupar las topografías afines para poder establecer los tópicos relacionales entre sí, y determinar los pliegues que en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia se han configurado en torno a la pedagogía y la educación.

En razón a las topografías aquí encontradas, práctica pedagógica y didáctica se configuran como tópicos globales. En la metáfora geográfica se comprende que la práctica pedagógica es una gran montaña que recoge un buen número de trabajos, seis (6), que la describen y la componen, seguida, pero en relación directa con práctica pedagógica está la topografía que conforma la didáctica, con igual número de trabajos, seis (6). Unidas, en cuanto a los aspectos que las acercan, conforman una montaña mucho más grande que encuentra en la enseñanza un elemento congruente y, que abarca, el 41% de las alusiones pedagógicas que en este proceso analítico se han recopilado. Sin embargo, nos interesa ver sus diferencias sin desconocer sus tópicos relacionales entre sí, y con otras topografías discursivas. Por tanto, se iniciará este recorrido con estas dos topografías.

4.1 Práctica pedagógica

En esta topografía coinciden seis (6) de los 29 trabajos de grado revisados lo que equivale a 20.6%. Su aproximación a la noción de práctica pedagógica permite configurar varios aspectos de la misma.

Uno de ellos tiene que ver con el carácter dialéctico de la práctica pedagógica y su potencialidad para transformarla lo cual se rescata en el apartado que citan Madrid & Vélez (2016), quienes con Chamorro, González y Gómez (2008) afirman que:

El carácter dialéctico de la praxis pedagógica incentiva el cambio, “la transformación y redimensión” de la misma práctica y de los

imaginarios del docente, buscando construir un discurso pedagógico que permita fundamentar epistemológicamente la práctica que desarrolla el docente al interior del aula. (p. 28). (Madrid & Vélez, 2016, p. 51) ANT/010/009/M.

Complementando esta afirmación, los autores agregan a la noción de práctica pedagógica la connotación de “un estilo de vida acorde con una forma de proceder que va más allá de la mera profesionalización o de la simple instrucción” (Madrid & Vélez, 2016, p. 56). Es de resaltar que en este trabajo se retoma la conceptualización realizada por varios miembros del grupo Historia de la práctica pedagógica, entre ellos, Alejandro Álvarez y Humberto Quiceno; se resaltan los aportes de Bernardo Barragán, otro de los miembros de dicho grupo y, se toma en cuenta, entre otras, la precisión de dicho autor en cuanto comprende que la práctica pedagógica:

[...] va más allá de la implementación “de técnicas aplicables, como de acciones en las que se involucra —además de las técnicas— la moral, la ética y la política. La práctica pedagógica es una cuestión de disposición humana, más que de replicabilidad de técnicas” (Barragán, 2012, p. 23), de manera que logre reducirse la tensión que coloca en tela de juicio el rol del docente, esto es, las contradicciones que se presentan entre lo que se fundamenta con la teoría y lo que se lleva a cabo en el aula de clase. (Madrid & Vélez, 2016, pp. 56-57).

Así los autores de este trabajo de grado reafirman el carácter dialéctico de la noción de práctica pedagógica y ratifican que está directamente vinculada al sujeto maestro y retoman nuevamente a Barragán (2012):

El maestro auténtico se ha de preocupar rigurosamente por todo lo anterior —eso no está en discusión— pero fundamentalmente debe reflexionar y actuar sobre aquello que sabe hacer mejor: su práctica pedagógica. Así como el escultor trabaja insistentemente sobre la obra y como el arquitecto diseña y ejecuta sus proyectos, así también el maestro debe trabajar rigurosamente sobre lo que de suyo le pertenece: su práctica pedagógica; esa es su obra. Su obra y producto no son los estudiantes, ni los conocimientos, ni mucho menos las metodologías, ni los resultados de las pruebas; eso le pertenece al estudiante o a las disciplinas (p. 25) (Madrid & Vélez, 2016, pp. 57-58).

En estos enunciados se confirma la articulación entre maestro y práctica pedagógica, en ella se configura la identidad del maestro. De otro lado, los autores también reconocen que existen diferentes tipos de prácticas pedagógicas y, para ello, retoman el trabajo de Gómez y Polanía (2008); Bennet (1979); Blanco (1994) y Flórez (2001). A la anterior aproximación sobre la noción de práctica pedagógica se suma la relación entre saberes y práctica pedagógica, abordada por Chavarriaga, Correa, & Rodríguez, (2016) ANT/10/020/M, quienes plantean retomando a Foucault (1976):

El saber cómo conocimiento y la práctica pedagógica como acontecimiento que se da al interior de los procesos educativos y en el que media un vínculo que otorga un carácter integrador entre las teorías, conocimientos, creencias y las formas de proceder del sujeto. (p. 64).

En esta comprensión se corrobora la articulación entre sujeto maestro y práctica pedagógica, toda vez que como lo reafirman las anteriores autoras:

No puede existir cocimiento independiente del sujeto que conoce y éste que conoce no está al margen de las relaciones de poder. En otras palabras, el saber es objeto de poder y es instrumento de este. Y no se trata de que saber sea solo voluntad de poder, sino que ambos están unidos, lo uno lleva a lo otro. El saber es conocer... es dominar. No es posible ejercer poder sin haberse apropiado antes de un saber. (Anastasio Ovejero Bernal, Juan Pastor Martín, 2001, pág. 100) (Chavarriaga Paniagua, Correa Duque, & Rodríguez Arango, 2016, pág. 65).

Retomando esta comprensión el saber se asume como poder lo cual es coherente con la aproximación que las autoras hacen del trabajo de Michael Foucault, y que complementan al retomar a Armando Zambrano (2006); con él encuentran que el saber es una disposición sobre el conocer. Desde esta perspectiva las autoras proponen comprender:

El saber pedagógico se puede entender como la reflexión constante de la práctica y a su vez prueba la teoría. El saber pedagógico está en continua reconstrucción debido a la variabilidad de la práctica pedagógica. Y ésta se construye en lo vivido con otras personas, en interacciones con “otros profesores”, con “estudiantes”, con “la propia familia”. Experiencias vitales de interacción con otros sujetos, experiencias que forman parte de la vida cotidiana de los profesores (Cárdenas, Soto-Bustamante, Dobbs-Díaz & Bobadilla, 2012 p.12). (Chavarriaga, Correa, & Rodríguez, 2016, p.66) ANT/10/018/M.

Aquí, la relación saber y práctica pedagógica esta mediada por la reflexión que el sujeto maestro realiza al confrontar permanentemente su saber y su hacer, con lo cual las nociones de práctica pedagógica y saber pedagógico operan en una dialéctica permanente que le otorga saber poder al maestro que reflexiona su quehacer. Coinciden con esta postura el trabajo de Goéz & Correa (2017) cuando afirman que “La acción docente es un espacio de “reflexividad, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer [...]” (Gaete, 2011, p.17, citando a Mercado en 2002, p.17); (Goéz & Correa, 2017, p. 37). Nuevamente se aprecia la reflexividad como mecanismo de configuración de la práctica y el saber pedagógicos.

Complementando la práctica pedagógica, Goéz & Correa (2017), retoman la noción de acción educativa de (Gaete, 2011, p.16) para afirmar que “la premeditación de una “acción” complementa la realización de un “acto” es decir, la acción premeditada y concebida, que permite el cumplimiento del acto y este la ejecución de la acción educativa”. (Goéz & Correa, 2017, p. 37). La comprensión de la acción educativa permite a la noción de práctica pedagógica reafirmar el vínculo con el saber, en tanto quien premedita la acción educativa requiere saber qué es lo que pretende hacer, por tanto, la acción es educativa cuando es intencionada a la formación de los estudiantes. ANT/10/020/M.

De otro lado, en el trabajo de Caballero, Ocampo, Del Valle, & Restrepo (2017) ANT/10/022/M, que retoma a Chamorro, González, Gómez (2008), estos plantean que:

[...]las prácticas pedagógicas se conciben como prácticas sociales, que tienen un saber pedagógico propio en las que la enseñanza se desarrolla en una relación entre el docente, los estudiantes y los saberes, manteniendo una comunicación, que permita dar reconocimiento a cada uno de los actores

involucrados en el proceso de formación y de construcción de conocimiento desde diferentes espacios (p. 90).

Esta perspectiva retoma la relación práctica pedagógica y saber pedagógico trabajada anteriormente, y agrega un matiz: la enseñanza; en ella se manifiestan tres interacciones: la de los maestros con los estudiantes y, la de estos dos, con los saberes que se enseñan. Esta comprensión coincide con Lopera & Ramírez (2016) ANT/10/019/M, quienes retoman a Álvarez (2013) para plantear:

[...] la práctica es el “saber hacer”, tanto si lo realizamos desde lo tangible como si no y que implica tener conocimiento teórico para su realización, el conocimiento solo no hace maestros, saber es importante, pero es más importante saber y saber enseñar el saber, al llevar el conocimiento a la práctica, este tiene una existencia real, la educación realmente se práctica, lo aprendido se confirma en la práctica y también la referimos en ocasiones al ejercicio de una destreza, arte u oficio (la práctica de saber enseñar. (p. 52).

En este apartado, se reafirma la dialéctica de la práctica pedagógica y el saber pedagógico, dicha dialéctica se concreta en la práctica de enseñanza.

Sin salirnos de la noción de práctica pedagógica, el trabajo de Campo, Vásquez, Mosquera & Rodríguez (2015) (ANT/10/011/M), le agrega a la práctica pedagógica un matiz de la inclusión al retomar los postulados de Booth y Ainscow, (2002); Macarulla (2009); y Capellas (2014), todos ellos centrados en la inclusión educativa como apuesta necesaria en la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva Campo, Vásquez, Mosquera & Rodríguez (2015) citan a Capellas (2014), para decir con él que:

Las prácticas pedagógicas incluyentes, demandan transformaciones y adaptaciones de la comunidad educativa con base a un principio de justicia social y al reconocimiento de las capacidades de aprendizaje de los estudiantes; dichas prácticas deben desarrollarse dentro de un clima de aceptación, respeto y confianza (p.81). (Campo, Vásquez, Mosquera, & Rodríguez, 2015, p. 45).

Este apartado retoma las tres interacciones trabajadas por Lopera & Ramírez (2016), pero Campo, Vásquez, Mosquera & Rodríguez (2015) le adicionan justicia social y reconocimiento de capacidades de aprendizaje en cuanto la correlación docente, estudiante, saber a enseñar y aprender. Desde esta perspectiva a la noción de práctica pedagógica se le adhieren las prácticas inclusivas, entendiendo con Blanco (2009) que:

Las prácticas inclusivas requieren diseñar situaciones de aprendizaje accesibles a todos, considerando los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, los múltiples intereses iniciales y motivaciones de los estudiantes, la variedad de códigos de comunicación y las visiones y concepciones de las culturas de origen. (p.30). Citado por (Campo, Vásquez, Mosquera, & Rodríguez, 2015, p. 45).

Esta característica de la práctica pedagógica exige el cumplimiento de las demás cualidades o pliegues que ya se han planteado anteriormente, la reflexión de la práctica por parte del maestro, en tanto comprensión de su naturaleza dialéctica de la práctica pedagógica, toda vez que el desarrollo de la acción implica la revisión crítica de esta para evidenciar los aciertos y desaciertos, que establecen un diálogo entre el saber pedagógico y la práctica pedagógica par que se logre un rehacer permanente de la práctica y el saber pedagógico.

4.2 Didáctica

La didáctica como topografía discursiva se presenta en seis (6) trabajos de 29 como soporte conceptual, lo que equivale al 20.6 % de los trabajos de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia. La didáctica presenta varios pliegues o cualidades que involucra el saber docente, y alude a la capacidad de este de articular el currículo y la acción con el estudiante. De ella se derivan otros tópicos relacionales que operan como tópicos locales, esto son: aprendizaje, modelo gerontológico y educación física que más adelante se presentarán.

Al adentrarse en la comprensión de la didáctica, se encuentra que está vinculada al campo científico pedagógico; de esta manera, lo asumen Lopera & Ramírez, (2016) ANT/10/019/M después de apropiarse el trabajo de Gallego & Pérez (1999); y Álvarez de Zayas & González (2003), con lo cual terminan definiendo que:

La didáctica, es aquella disciplina de carácter científico-pedagógica que se focaliza en cada una de las etapas del proceso de enseñanza aprendizaje, en las que se necesita de manera estratégica, diferentes formas de impartir el saber, por la especificidad de estos y las características particulares de sus receptores. (p. 56). ANT/10/019/M.

Esta definición de didáctica deja claro su nexo con el campo pedagógico, muestra además la relación con la enseñanza, con los saberes y con los sujetos que proponen la enseñanza y quienes la reciben. En este sentido, Lopera & Ramírez (2016) complementan diciendo:

La didáctica general les permite a los docentes ordenar y respaldar tanto los modelos de enseñanza como el plan de

aprendizaje, aquellas formas que utiliza para motivar al estudiante hacia el logro de los aprendizajes, desempeños y competencias que previamente son impuestas desde las políticas y normatividades institucionales de la educación. (p. 57), ANT/10/019/M.

Esta comprensión le otorga a la didáctica un principio ordenador para planificar la enseñanza, el cual no se reduce únicamente al saber que se pretende enseñar, sino a la articulación con las intencionalidades macro de la educación, es decir, políticas y normativas de la educación.

Respecto al principio ordenador aquí identificado, se encuentra que el trabajo de grado de Castaño & Correa (2015) (ANT/10/012/M) coinciden con él, al retomar la definición de Parlabas (1992) quien dice:

Definimos la didáctica como la organización de los contenidos y procedimientos de enseñanza que se suceden en las situaciones de aprendizaje, eventualmente jerarquizadas, y la cual depende de los objetivos y estrategias pedagógicas adoptadas en la disciplina que se esté considerando. La didáctica, entonces, se traduciría en programas, programaciones, redes de secuencia de enseñanza y de progresiones variadas. Sin embargo, puede pertenecer a varios niveles: el de la nación, el del establecimiento, el de la clase, y a todos aquellos que consideran de una manera cada vez más detallada las conductas de los alumnos y las condiciones reales del contexto de intervención. En esta perspectiva, la didáctica no es una ciencia, sino la disposición de las situaciones de enseñanza, sometida a las exigencias del proyecto pedagógico (pp. 13,14), citado por (Castaño & Correa, 2015, pp. 51-52) ANT/10/012/M

Esta mirada de la didáctica coincide con el principio ordenador, pero elimina el carácter de científicidad que los anteriores trabajos le habían otorgado. Desde la perspectiva de Parlabas (1992), la didáctica se reduce a una disposición, un asunto operativo que le permite conservar el principio ordenador ya identificado. Aquí se manifiesta un matiz relacional y diferencial en la topografía de la didáctica.

De otro lado, se identifica en la didáctica su vínculo con la enseñanza, en tanto planeación u ordenación de las acciones del docente, con lo cual la noción estrategias de enseñanza, también se considera parte de esta topología, al respecto, el trabajo de Caballero, Ocampo, Del Valle, & Restrepo (2017) (ANT/10/022/M), quienes retoman a Rajadell (2001), plantea: “una estrategia de enseñanza equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión saber, saber hacer y ser.” (p.8), citado por (Caballero, Ocampo, Del Valle, & Restrepo, 2017, p. 52).

Esta perspectiva vuelve sobre el principio ordenador, en tanto la secuenciación también retoma la acción consciente del docente como el que planifica la acción de enseñanza; para apoyar esta comprensión, Caballero, Ocampo, Del Valle, & Restrepo (2017) (ANT/10/022/M) retoman a Parra (2003), quien concibe las estrategias de enseñanza “como los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos, implican actividades conscientes y orientadas a un fin” (p. 8) (Caballero, Ocampo, Del Valle, & Restrepo, 2017, p. 50). La relación de la didáctica con las estrategias de enseñanza da cuenta de su carácter ordenador y su centralización en la enseñanza.

Coincidiendo con la anterior postura se encuentra el trabajo de Cortés & Correa (2017) (ANT/10/026/M); en él, también retoman a Rajadell (2001) y agregan la perspectiva de Díaz y Hernández (1998), quien le aporta una “clasificación según el momento de uso y su presentación en una secuencia de enseñanza desde el inicio

(preinstruccionales), durante (coinstruccionales) hasta el final (postinstruccionales) de un episodio” (Cortés & Correa, 2017, p. 33). Esta clasificación de las estrategias de enseñanza reafirma el carácter ordenador y secuencial de la didáctica, lo cual se manifiesta en su proceso más pragmático: la enseñanza, toda vez que las estrategias de enseñanza responden a momentos precisos de esta.

Como se ha mostrado, la didáctica está vinculada con la enseñanza; ahora bien, cómo se comprende la enseñanza, Puche, Palacios, & Parra (2015) (ANT/010/001/M), retoman a Falieres y Antolín, (2007) y Rojas (1998), para plantear que:

La enseñanza debe ajustarse a las necesidades de aprendizaje del sujeto participante, porque algunos requieren apoyos más simples, mientras que otros necesitan apoyos más complejos dependiendo del nivel de competencia que vayan demostrando los sujetos respecto al conocimiento que va a ser enseñado. (p. 52), (ANT/010/001/M).

Comprender la enseñanza como una acción que demanda reconocer las diferencias de los estudiantes le advierte al maestro la importancia de organizar y planificar las acciones a desarrollar en el aula, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, la enseñanza no es solo el acto de presentar un tema en el aula de clase; al respecto Madrid & Vélez (2016) (ANT/010/009/M), retomando a Agudelo y Flores (1998), Alderoqui, Dujovney, Durán, Finocchio, Gotbeter, Lales, et al. (2002), Cañal de León (2002), Bain (2007), Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010), Acosta (2012), Barragán (2012), Arredondo, Pérez y Aguirre (2013), Concepción y Ramírez (2014), definen:

[...] la clase como un espacio en el que acontecen interacciones mediadas por el propósito de lograr la educabilidad, y que su planeación en

su generalidad se estructura en los momentos de inicio, desarrollo, cierre, evaluación y compromisos, no obstante se hace preciso mencionar que en la actualidad puede contarse [...] con programas especializados que ayudan en la planeación de la misma, incluso proponen que sus momentos sean renombrados con el fin de romper con los esquemas conceptuales de la pedagogía tradicional (Rodríguez, 2009; González, Castañeda y Maytorena, 2010; Medina y Mata, 2013). (Madrid Hincapie & Vélez Ramírez, 2016, (p. 71).

La comprensión de Madrid & Vélez (2016) (ANT/010/009/M) le agrega a la topografía de la didáctica otro elemento y, con él, le otorga mayor materialidad. Este elemento es la clase. En ella se materializa la enseñanza y su planificación, así la clase como elemento de la didáctica retoma el principio organizador y planificador de esta.

La reconstrucción de la topografía de la didáctica permite ver que ella no es plana, presenta una tonalidad discursiva que, sin ser la misma, se configura a modo de pliegues creando un todo armónico en torno a la acción de enseñar. Con esto, se entiende que la enseñanza, las estrategias de enseñanza y la clase, cada una de ellas, presenta una significación particular, pero confluyen en la acción de la enseñanza y se reúnen en el principio organizador de la didáctica. Este análisis permite ratificar que la didáctica es una topografía del campo pedagógico que no podría existir sin la confluencia de la enseñanza, las estrategias de enseñanza y la clase. Ahora bien, revisemos como se vinculan los tópicos locales aprendizaje, modelo gerontológico y la topografía de la didáctica.

4.3 Aprendizaje

Es una noción que cuenta con dos (2) de 29 investigaciones que la abordan, lo cual equivale al 6.8%, de los trabajos revisados.

Respecto al aprendizaje, el trabajo de Lopera & Ramírez, (2016) ANT/10/019/M, retomando los postulados de Piaget (1995); Marchesi & Coll (2011), plantea:

[...] los procesos y resultados de los aprendizajes que se desarrollan durante la relación pedagógica al interior del aula de clase son responsabilidad tanto de los maestros como de los estudiantes, quienes, de acuerdo al compromiso con dichos procesos, definen el éxito o fracaso del mismo y la aparición o no de la repitencia escolar en los diferentes niveles de grado. Las condiciones en que se produce la relación pedagógica, los aspectos incidentes de la condición adolescente de los sujetos, el paso por las etapas de pensamiento concreto, formal y científico, son elementos a tener en cuenta en el análisis de la información recolectada para afianzar y fundamentar sobre los resultados encontrados durante y al final del proceso investigativo (p. 60), ANT/10/019/M.

La comprensión de estos autores deja ver la relación del aprendizaje con la relación pedagógica maestro estudiante, la cual se vivencia en el aula de clase a través de la acción de enseñar. De otro lado, se hace un reconocimiento del proceso individual del estudiante que afecta el aprendizaje, en virtud de las etapas de pensamiento en el que se encuentre. También se hace hincapié en la motivación extrínseca que genere el docente. Al respecto, el trabajo de (Cortés & Correa, 2017) ANT/10/026/M, retomando a Schunk (1991) define que:

[...] el aprendizaje desde las teorías cognoscitivas donde resalta que el aprendizaje tiene que ver con “la adquisición del conocimiento y las habilidades, la formación de estructuras mentales y el procesamiento de la información y las creencias”. (Schunk,

1998, p.22), se considera que el aprendizaje es un proceso mental, interno en cada persona y que es posible deducirlo a partir de lo que las personas dicen y hacen; también reconocen que los aprendizajes están influenciados por las condiciones ambientales en las que se desarrollan las personas como la escuela. Para estas teorías el procesamiento mental de la información es lo más importante en el aprendizaje, por medio de este las personas pueden construir nuevos conocimientos, adquirirlos, organizarlos, codificarlos, evocarlos almacenarlos en la memoria y recuperarlos en las situaciones que los necesiten en situaciones prácticas y abstractas. Estos procesos se dan paso a paso y a medida que avanzan en su complejidad les permite a los individuos dar mejores soluciones a sus problemas tanto escolares como de la vida cotidiana. (p. 23).

Desde esta perspectiva, una cualidad del aprendizaje es su vínculo con las teorías cognitivas, también se considera como un proceso interno en el individuo, pero está condicionado por las condiciones ambientales, por eso los procesos externos se tornan relevantes para favorecer o no el aprendizaje; en este sentido, estos autores precisan que:

La manera como le llegue la información y se refuerce su conocimiento a los estudiantes, les facilita o dificulta su procesamiento y de este depende en gran medida lo que aprenden, cuándo y cómo lo aprenden. Situación que resalta el rol esencial de los docentes como orientadores y responsables en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Cortés & Correa, 2017, p.24) ANT/10/026/M.

Esta comprensión del aprendizaje permite entrever el vínculo pedagógico entre estudiante y docente con lo cual el docente se convierte en el sujeto responsable mediador en la entrega y reforzamiento de la información; en lo que se expone, la topografía aprendizaje está en relación con la de enseñanza y, por tanto, con el campo de la pedagogía y la didáctica, toda vez, que como lo veíamos anteriormente, en la topografía de la didáctica la organización y planificación de la enseñanza son el eje central, y de estos procesos dependerá el aprendizaje.

4.4 Educación física

Solo una investigación alude a la Educación física lo cual equivale al 3.4%, aquí, el trabajo de Castaño & Correa (2015) ANT/10/012/M, precisa:

[...] en el recorrido sobre la educación física se proponen varios ámbitos: motricidad, acondicionamiento físico, expresión corporal, juego y deporte, los cuales intentan aproximarse a una definición que aborde la dinámica tan extensa que presenta la educación física en el desarrollo de los proyectos de vida de cada ser humano (p. 47).

El presente aporte da cuenta de los componentes de la educación física como asignatura, y su vinculación con el proyecto de vida; en este sentido podría asociarse con la formación. Sin embargo, al ser retomada como una asignatura escolar la educación física está directamente relacionada con el saber que va a ser enseñado y, por tanto, es un componente que se proyecta en la didáctica como topografía que permite pensar la organización y planeación de los saberes que serán enseñados.

4.5 Modelo gerontagógico

Solo una investigación nombra el **modelo gerontagógico**, lo cual equivale al 3.4%. El trabajo de Hincapié & Correa (2015), se centra en la educación de adultos y encuentra que:

La Gerontagogía, según el profesor Lemieux, se define como una disciplina educativa interdisciplinar que tiene por objeto el estudio de la persona mayor en situación educativa. Etimológicamente proviene del griego “gerontagogeio”, que viene a significar “conducir a un viejo”. (...) “Lo mismo que la pedagogía (ciencia aplicada) tiene como base teórica la psicología educativa, la gerontagogía tiene como base teórica la gerontología educativa” (Lemieux, 1997, p. 46) (p. 49), ANT/10/023/M.

Esta perspectiva da cuenta de un nexo entre gerontología y pedagogía, el cual está mediado por una búsqueda de diferenciación entre los sujetos objeto del proceso educativo; si para la pedagogía el sujeto a conducir es el niño, para la gerontología será el viejo, pero ambas requieren de la psicología educativa para poder comprender los procesos de aprendizaje de los sujetos de los cuales se ocupan. Así, la gerontología se configura como un matiz del discurso pedagógico, el cual comparte elementos comunes, pero se diferencia en tanto los sujetos de atención.

El modelo Gerontológico comprende en su interior, proceso de aprendizaje y proceso de planeación, que si bien no son referenciados directamente en el apartado recopilado aquí, implican procesos de enseñanza y aprendizaje, con lo cual se considera será un pliegue de la didáctica que se ocupa de la enseñanza programada para el viejo o el adulto mayor³.

Hasta aquí podría decirse que se han recogido las topografías que se relacionan con la enseñanza como el gran tópico global que recoge los que sean trabajados previamente (práctica pedagógica, didáctica y sus pliegues), y que son coherentes con las generalidades teóricas de la pedagogía.

3 Denominación aceptada en los círculos académicos.

4.6 Escuela

Esta nominación cuenta con dos (2) investigaciones, lo cual equivale al 6.8%. Al respecto, el trabajo de Rentería & Correa (2016) plantea:

Las relaciones establecidas entre la escuela y la comunidad, instauran convergencias directas dentro de las aulas de clase, estas se traducen en acciones e interacciones que posibilitan las diferentes concepciones de convivencia, cooperación, relaciones sociales de apoyo e integración y a su vez diversidad de conflictos y contradicciones que emergen de manera natural. Las relaciones existentes entre los individuos que hacen parte del entorno escolar, permiten la interrelación e ilación de valores que irrumpen de manera directa en el contexto social, posibilitando la reciprocidad ideal con su entorno. En este sentido podríamos decir que es la escuela, el lugar donde se hace significativa la interacción de los sujetos con los valores establecidos en la sociedad, es allí donde se forman los ejes sociales que permiten con el otro. (p. 38), ANT/10/015/M.

Desde este enunciado, se logra entretejer una serie relacional entre escuela, comunidad, aula de clase, convivencia, entre otras, que están mediadas por las acciones e interacciones, estas últimas entendidas desde la comprensión de Durkheim, E., & Debesse, M. (1975), así:

[...] posibilitan de instaurar en el contexto escolar, diversidad de valores que permiten reconocer y pensar en el Otro, en cómo ayudar, interactuar, cooperar con ese ser diverso, la empatía, y el vínculo con aquel que no soy yo, da la posibilidad de dar lo mejor para aquel

que sujeto diverso, la solidaridad desde las acciones e interacciones se definen entonces como ese valor que posibilita en los seres humanos la capacidad de colaborar con los otros y además crear familiaridad entre los pares (pág. 40). (Renteria & Correa, 2016, pág. 40)ANT/10/015/M.

Así, la escuela es un escenario propicio para el encuentro con la diversidad y, con ella, la posibilidad de desarrollar la solidaridad como un valor que permite colaborar y crear vínculo con las demás personas. En cuanto a la escuela como lugar de encuentro con los otros, el trabajo de Salazar & Ramirez (2016) ANT/10/016/M, plantea siguiendo a Paulo Freire que:

La escuela como el lugar donde se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El/la directora es gente. El/la coordinador/a es gente, el profesor, la profesora es gente, el alumno, la alumna es gente, y la escuela será cada vez mejor en la medida en que cada uno/una se comporte como colega, como amigo, como hermano. Nada de islas cercada de gente por todos lados. (Paulo Freire citado por (Salazar & Ramirez , 2016, p. 150) ANT/10/016/M.

La escuela aquí aparece nuevamente como lugar de humanización, sin embargo, ese escenario dinámico también es reconocido por constituirse como:

[...] un espacio institucionalizado que se organiza en torno a la normatividad escolar plasmada en el marco jurídico- político e institucional y en la formulación pedagógica, que se pone en marcha en torno al juego

entre la normatividad instituida y la actividad instituyente que realizan docentes y directivos. La problemática de la violencia en el ámbito escolar lleva a considerar aspectos complementarios desde la perspectiva de los sujetos singulares, de los procesos institucionales, de los procesos estructurales y/o coyunturales (económicos, políticos, sociales, culturales), y las relaciones entre ellos (Salazar & Ramirez , 2016, p. 150) ANT/10/016/M.

Estas comprensiones de la escuela dan cuenta de una función primordial de la misma, la humanización de los sujetos a través de las interacciones que esta exige en tanto lugar de encuentro entre diferentes sujetos.

De otro lado, la topografía escuela comporta múltiples tópicos relacionales, tiene que ver con lo pedagógico, con la diversidad, con la inclusión, con lo comunitario, con la solidaridad. Esta condición de la topografía escuela es posible en tanto a la vez que es discursiva es un escenario físico de actuación, en el que se pueden ver funcionando las otras topografías, donde se configuran y desconfiguran los diversos pliegues que se entretajan en el campo pedagógico y educativo. De este modo, la topografía escuela corresponde a la topología general de instituciones y, en ella, convergen otras como violencia escolar, socialización y resocialización, que se convierten en pliegues de la escuela como institución.

4.7 Maestro

Como noción se logra identificar en tres (3) de los trabajos de investigación, lo cual implica 10.3%. El maestro se ha nombrado como tópico relacional de diferentes topografías.

El maestro es una topografía de orden pedagógico, que, al ser escudriñada en los trabajos de grado de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia, muestra pliegues nominales tales como enseñante, docente, maestro y agente educativo.

Ahora bien, al revisar el trabajo de Puche, Palacios, & Parra, (2015) ANT/010/001/M, se encuentra que ellas siguiendo a Rojas (1998) definen que:

[...] el “enseñante” es una guía y un facilitador del conocimiento, logrando interactuar con los “estudiantes” (proceso de enseñanza y aprendizaje), tomando como iniciativa el tener en cuenta el saber de la persona y así realizar un proceso constante en la educación y en las necesidades que se presenten en la educación. (p. 52).

Desde esta perspectiva, el enseñante se ubica en relación con el estudiante; aquí el enseñante recibe la responsabilidad de guiar el aprendizaje y eliminar las barreras que se le presenten al estudiante. Complementando esta idea, Castaño & Correa, (2015) utilizan la nominación de docente y le otorgan unas características cercanas a las anteriores; en este sentido, estos autores consideran:

Los docentes con liderazgo en su gestión para la atención en la diversidad se convierten en un ejemplo y modelo digno de imitar, en la práctica, por otros que comparten su entorno, ellos permiten que evolucionen los procesos de la educación inclusiva en los contextos educativos al propiciar, fomentar y desarrollar estrategias inclusivas que no solo impactan las comunidades educativas sino todos aquellos que las apoyan, en este sentido se generan espacios y reflexiones donde no hay un solo poseedor del conocimiento para la inclusión, al contrario se dinamizan los espacios para que de todas las visiones y experiencias logren un mayor desarrollo de este proceso inclusivo y diverso (p. 53), ANT/10/012/M

La comprensión de la noción de docente que presentan estos autores se articula con la diversidad y la inclusión, le transfieren la

condición de líderes que se articulan con la comunidad. En la línea de la diversidad el trabajo de Osorio & Suárez, 2016, ANT/10/013/M asume la noción de maestro y le otorga un lugar ético-político (Echeverry, 2013) y sexual (López (2004). Desde este reconocimiento definen que:

[...] el concepto de sujeto maestros y maestras diversas sexualmente como sujetos que se construyen al reflexionar su lugar, su historicidad y la de los otros y otras, a partir de reflexiones éticas, anti eurocéntricas, anti hegemónicas que movilicen las formas tradicionales de relacionamiento entre los y las maestras, los y las estudiantes, directivos y familias (p. 32), ANT/10/013/M.

El trabajo desarrollado por estos autores se instala en la diversidad, para problematizar la sexualidad de los maestros y maestras al interior del discurso de la diversidad. En esta postura se le agrega a la topografía maestro un relieve poco común, que se deja pasar inadvertido en los discursos que lo configuran.

En coherencia con esos otros modos de nombrar o relacionar al maestro aparece la noción de agente educativo, Chavarriaga, Correa & Rodríguez, (2016) ANT/10/018/M, encuentran que la noción de maestro no es propicia para definir los sujetos objetos de su investigación por tanto asumen que será agente educativo, para ello recurren a Sen (2000) quien les permitirá reconocer en la categoría de agencia unas condiciones particulares de los sujetos que se asumen en esta, es así como:

Sen (2000) define al agente como: —La persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos independientemente de que los evaluemos o no también en función de otros criterios externos (p. 35). Es decir que

el individuo no debe ser considerado como un ente pasivo que recibe ayuda sino como un motor de generación y cambio de desarrollo y justicia social. Sen afirma que, con suficientes oportunidades sociales: Los individuos pueden configurar en realidad su propio destino y ayudarse mutuamente. No tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo. Ellos mismos deben participar en el proceso de creación e implementación de los planes de justicia social (p. 60).

La configuración de agente que logran construir las autoras a partir de Sen (2000), comparte con la de docente, la condición de liderazgo de autogestión, y con la de maestro comparte lo ético-político, en tanto la justicia social. Estas perspectivas le otorgan a la topografía de maestro unos acumulados que se entretajan y le dan forma sin importar su nominación. En tanto es coincidente con la condición de líder, de autogestor de los cambios sociales y educativos y por tanto un sujeto ético-político. Sin embargo, esta topografía del maestro permitió develar un ocultamiento respecto a su lugar como sujeto sexual (Osorio & Suárez, 2016). ANT/10/013/M.

Retomando las tres nominaciones aquí referenciadas, esta topografía da cuenta del lugar de liderazgo que se le otorga al sujeto maestro, en tanto orientador del proceso de enseñanza aprendizaje, con lo cual coinciden los tópicos que también lo han relacionado a lo largo del documento como son: práctica pedagógica, didáctica, educación inclusiva, diversidad, entre otros.

A continuación, se presentan dos topografías que no han sido muy relevantes, pero que es importante abordar, en tanto son objeto de uno de los trabajos de la maestría, centrado en la línea de infancia; estos son: desarrollo integral del niño y educación inicial.

4.8 Topografías discursivas emergentes en el campo de la pedagogía y la educación

A continuación, se presentan las novedades que otros discursos le han introducido a la topografía de la enseñanza, en tanto tópico global. Entre esas otras topografías discursivas se encuentran las relacionadas con la **educación inclusiva; diversidad, educación intercultural, educación especial, enfoque de integración educativa; personas sordas; estudiante con talentos excepcionales, dispositivos pedagógicos de género y vulnerabilidad educativa.**

En el marco de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia, una topografía que se torna relevante es la de educación inclusiva, en tanto aparece referida en seis (6) de los trabajos revisados y, en segundo lugar, estaría la topografía de diversidad con tres (3) alusiones, con lo cual se configurarían en una sola tipografía, así, alcanzarían un porcentaje de 31% de recurrencia. Sin embargo, la intención aquí no es homogenizar sino mostrar las confluencias y diferencias. En razón de lo anterior, se comprenden como tópicos globales: la educación inclusiva y la diversidad; las demás topografías serán tópicos locales (Educación intercultural, Educación especial, Enfoque de integración educativa; Educación personas sordas; Educación talentos excepcionales, Dispositivos pedagógicos de género y Vulnerabilidad educativa). En tanto solo se referencian en un trabajo de investigación.

4.8.1 Educación inclusiva

Educación inclusiva como topografía discursiva se presenta en seis (6) trabajos de veintinueve (29) como soporte conceptual. Esta coincidencia equivale al 20.6 % de los trabajos de Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia. Ahora bien, la educación inclusiva presenta pliegues compresivos con los cuales se ha logrado configurar su topografía al interior del campo educativo y el pedagógico. Dentro de esta comprensión se logran identificar unas características o plegamientos particulares.

La primera característica de la Educación inclusiva remite a romper con la visión homogenizante de la educación. Al respecto, el trabajo de Garzón, Rendón, & Correa (2016) (ANT/010/002/M), retomando a Blanco (1999) plantea:

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (Blanco Guijarro, 1999). La educación inclusiva se observa hoy como la vía más pertinente hacia donde se deben dirigir las instituciones educativas que pretendan entregar una educación de calidad e integral a todos sus estudiantes independientemente de sus particularidades personales y de las ayudas que puedan necesitar para desplegar todas sus potencialidades y capacidades (p.30).

Con este enunciado la Educación inclusiva manifiesta que los procesos de enseñanza y aprendizaje (aspectos relacionados con la práctica pedagógica y la didáctica), no están reconociendo la diversidad de los estudiantes. Además, se presenta como la opción para garantizar la calidad de la educación, en este sentido cuestiona la práctica pedagógica que se realiza en las instituciones educativas. En coherencia con la postura anterior Pulgarín, González, & Correa (2015) (ANT/010/008/M), retomando a Valencia, 2013, y a la UNESCO, 2005 precisan que:

La educación inclusiva está basada en la diversidad y no en la homogeneidad, ve la diferencia como una oportunidad para fortalecer los procesos del aprendizaje, es pertinente y es flexible. Identifica y minimiza las barreras que enfrentan los estudiantes

para acceder y permanecer en la escuela, participar y aprender. Es un proceso que nunca está acabado del todo, tiene Sistemas de apoyo que colaboran con los docentes en la atención a la diversidad del alumnado y está fundamentada en principios éticos, sociales, educativos y económicos. (p 5).

La postura de Pulgarín, González, & Correa (2015) (ANT/010/008/M) frente a la educación inclusiva confirma que esta se orienta a minimizar las barreras que impiden la participación de los estudiantes, y reconocen que la enseñanza de los docentes puede ser una de ellas; por tanto, requieren de un sistema de apoyo que les colabore en la atención a la diversidad de sus estudiantes.

Como se aprecia en estos enunciados, la educación inclusiva se centra en los estudiantes y, por tanto, trasfiere al docente la responsabilidad de garantizar que la inclusión se logre en el aula. Al respecto Campo, Vásquez, Mosquera & Rodríguez, (2015) (ANT/10/011/M), después de analizar algunas posturas frente a esta noción (Blanco (2006); Booth y Ainscow (2002) y Murillo y Hernández, (2011)), concluyen que:

La inclusión educativa implica pues, acceso y permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación, implica una mirada aguda desde los derechos, una preocupación constante por la equidad sujeta a dar respuesta efectiva a la diversidad, procurado reducir la exclusión con cambios y modificaciones en cuanto a contenidos estructuras y estrategias, que permitan responder a la diversidad de características de los estudiantes. En este sentido, todos los estudiantes sin importar su procedencia, situación social, económica y cultural, deben contar con todas las oportunidades para obtener conocimientos y desarrollar las competencias durante toda su vida (p. 40).

Esta conclusión le otorga a la topografía de Educación inclusiva un giro, al ubicar la inclusión en la primera posición y la educación en la segunda, de esta manera, la topografía encuentra como tópicos relacionales los derechos, la equidad y la diversidad, estos últimos reiterados en los trabajos antes revisados. De otro lado, la ubican en la lógica de una acción que requiere garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes más allá de la discapacidad, procedencia, situación socioeconómica y cultural, con lo cual se precisa por qué la inclusión educativa apunta a la diversidad. La comprensión de Campo, Vásquez, Mosquera & Rodríguez, (2015) señala que esta acción requiere modificaciones en los contenidos y las estrategias para reducir la exclusión de los estudiantes.

Sin salirse de la inclusión educativa, el trabajo de Castaño & Correa, (2015) ANT/10/012/M, reitera la relación inclusión educativa y los estudiantes, al retomar a Ríos (2009) quien plantea:

Todos los niños y niñas deben estar incluidos en las mismas escuelas y aulas, sin diferencias, adaptando la enseñanza y apoyando pedagógica y socialmente a todo el alumnado, partiendo de la premisa que todos los niños y niñas forman parte del grupo y que todos y todas pueden aprender en la escuela y en la comunidad. Así pues, todo el personal de los centros y todos los recursos deben dirigirse a la educación general (Ríos, M, 2009, p. 85), citado por (Castaño & Correa, 2015, p. 36) ANT/10/012/M.

Desde esta perspectiva, la Inclusión educativa, se presenta como una acción que involucra a toda la institución educativa, y centra todo su accionar en pro de los estudiantes; por tanto, las adaptaciones y apoyos se convierten en herramientas de materialización de dicha topografía, con lo cual el nexo con la pedagogía y la didáctica es directo y, con ello, el maestro es quien asume la responsabilidad de repensar su práctica en torno a la inclusión educativa.

De acuerdo con lo anterior, el trabajo de Duque & Ramírez, (2015), después de analizar varios autores relacionados con la Inclusión educativa (Arnaiz, 2005; Stainback y Stainback, 1999; Salazar, 2006; Vanegas y Gil 2007; Agüerrondo, 2007) Coincide con ellos en afirmar que la Inclusión educativa involucra a toda la institución educativa y que “los valores importantes que subyacen en una escuela inclusiva son entre otros la aceptación, la pertenencia a la comunidad, las relaciones personales, la interdependencia, y la independencia” (p. 93).

Así, la inclusión educativa va mostrando su complejo relacional, toda vez que se articula con el campo pedagógico desde lo político, lo ético, lo didáctico y lo curricular Al respecto se retoma nuevamente a Garzón, Rendón & Correa, cuando plantean que la inclusión educativa requiere:

[...] currículo ecuánime, equitativo, abierto y flexible que permita a los estudiantes obtener elementos inmersos en la cultura, además, pensar e interactuar en función de las características individuales o colectivas de los estudiantes; este currículo debe favorecer el desarrollo integral, es decir, apartarse de las propuestas rígidas, que homogenizan y no tienen en cuenta los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales segregan poblaciones vulnerables ocasionando una alta tasa de deserción escolar. Los currículos inclusivos se basan en la idea de que el aprendizaje es algo que ocurre cuando los estudiantes están activamente involucrados en darle sentido a sus experiencias. En otras palabras, no se les puede simplemente explicar las cosas a los alumnos, sino que deben descubrirlas y comprenderlas por sí mismos (p. 37). (UNESCO, 2004) (2016, p.37 del trabajo de grado) ANT/010/002/M.

La postura de Garzón, Rendón & Correa, (2016) (ANT/010/002/M), al retomar este apartado de la UNESCO (2004), permite evidenciar como la topografía educación inclusiva se instala en el discurso educativo a través del currículo y, le otorga a este, una característica particular que direcciona y afecta otros aspectos del campo pedagógico, especialmente, la enseñanza y el aprendizaje, con lo cual se crea un sustrato discursivo tendiente a romper con la exclusión educativa de los estudiantes que presentan características diversas y que no logran la responder a propuestas homogenizantes.

Es importante señalar que el currículo, la enseñanza y el aprendizaje emergen en la topografía de la educación inclusiva como tópicos relacionales, con lo cual la pedagogía encuentra en la educación inclusiva un plegamiento emergente que requiere ser comprendido al interior de la misma, toda vez que la inclusión educativa es una topografía externa que se acerca a la pedagogía mediante los tópicos relacionales antes señalados.

4.8.2 Diversidad

En esta noción se encuentran tres (3) trabajos de 29 lo que equivale al 10.3% del total, sin embargo, si se suma la anterior categoría, por su cercanía el porcentaje puede aumentar.

Con relación directa a educación e inclusión se encuentra diversidad y educación, o al menos así se logra ver en el trabajo de Campo, Vásquez, Mosquera, & Rodríguez, (2015) ANT/10/011/M, quienes retoman a Alegre, (2000); Álvarez y Bisquerra, (1996); Silva (2007); Barrio de la Puente (2008) y Gómez, Guerrero y Buesaquillo (2012) y, desde este último, definen que la diversidad:

Hace referencia a las diferencias que existen entre los distintos miembros de una comunidad, para su educación, se requieren intervenciones educativas diferenciadas y con apoyos que se diferencian tanto en su forma

como en la intensidad en que lo necesitan. (Gómez, Guerrero y Buesaquillo (2012, p.7) citado por (Campo, Vásquez, Mosquera, & Rodríguez, 2015, p. 42) ANT/10/011/M.

Desde esta perspectiva la diversidad como topografía pretende centrarse en las diferencias de los miembros de la comunidad, y plantea que la educación requiere de intervenciones educativas diferenciadas, con lo cual se logra establecer una conexión entre diversidad, educación e inclusión. Con lo cual, la diversidad al igual que la inclusión educativa, siguiendo a Castrillón , Hincapié, Jaramillo, & Correa, (2017), implica para la educación:

[...] la transformación de las instituciones con una atención educativa centrada en la diversidad, promotora del trabajo cooperativo y la participación de la comunidad educativa; es necesario un trabajo articulado, diversificando los planes de trabajo al interior de las aulas, donde se promueva un aprendizaje basado en las competencias y habilidades de los estudiantes y no en sus dificultades, así como lo menciona Correa et al. (2008) “la transformación de la Institución Educativa para atender a la diversidad requiere aportes de diversas disciplinas, trabajo colaborativo, innovación, investigación, competencias pedagógicas amplias y lo más importante, valoración del ser humano en sí mismo, por sobre cualquier otra condición” (p.15). (Castrillón , Hincapié, Jaramillo, & Correa, 2017, p. 21) ANT/10/021/M.

Para Restrepo “el proceso educativo se debe centrar en apropiar un enfoque de capacidades en tanto se propone como elemento de la justicia social, pues se respeta la diversidad, la dignidad y la autonomía de cada uno de los individuos” (p. 50).

Lo anterior, permite comprender que la diversidad en educación se focaliza en los estudiantes; en este sentido lo entienden Campo, Vásquez, Mosquera, & Rodríguez, (2015) ANT/10/011/M al retomar a Barrio de la Puente (2008) quien plantea que:

La diversidad hace referencia a las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La integración escolar permite a los alumnos con discapacidades participar del aprendizaje junto con los demás alumnos que tienen otras posibilidades, en el ámbito de una escuela común (p.14), citado por (Campo, Vásquez, Mosquera, & Rodríguez, 2015. p. 42)

Este apartado de Barrio de la Puente (2008), retomado por Campo, Vásquez, Mosquera, & Rodríguez, (2015), da cuenta del nexo entre diversidad, discapacidad e inclusión. En razón de estas relaciones los autores establecen que la diversidad y la inclusión requieren articular al maestro en tanto actor del proceso educativo. Para justificar esta articulación se acercan a Ainscow, (2001) y Blanco (2011) y asumen con esta última que:

Todos los docentes, independientemente del nivel en el que se desempeñen, han de tener las competencias necesarias para trabajar en diferentes contextos, atender la diversidad del alumnado y trabajar en colaboración, lo cual supone revisar los modelos de formación inicial y continua que se están desarrollando para reorientarlos desde esta perspectiva, (p. 5) citada por (Campo, Vásquez, Mosquera, & Rodríguez, 2015, p.42) ANT/10/011/M.

Por su parte, Correa (2017) considera que:

la educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la

diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos (p. 150).

Estas posturas muestran como la diversidad es una topografía que ingresa al discurso educativo vinculada a la inclusión educativa, que se mueve entre la acción y la posibilidad de acción, en tanto los sujetos que la pueden desarrollar requieren ser formados en ella. Así la diversidad está en oscilación entre la posibilidad de realización en la escuela y la formación que se genera en las instituciones que se ocupan de formar a los maestros, quienes son los llamados a desarrollarla en los escenarios educativos. En cuanto a la diversidad y los maestros el trabajo de Castaño & Correa, (2015) ANT/10/012/M, encuentra que los maestros del área de educación física son tal vez los que más han logrado materializar la inclusión educativa de la diversidad, pues encuentran en el deporte una herramienta para lograrlo.

En definitiva, la diversidad es un discurso que subyace en la inclusión, y le otorga un relieve que intenta superar la discapacidad como único referente de diversidad, con lo cual se pretende problematizar el campo educativo. En este sentido, la diversidad da cabida a otros tópicos relacionales como pueden ser educación intercultural, educación especial, enfoque de integración educativa, educación de personas sordas, educación/ talentos excepcionales y dispositivos de género.

4.8.3 Educación Intercultural

Solo una (1) investigación habla de la Educación intercultural, lo cual equivale al 3.4%; en este caso, el trabajo de Orrego, Bolívar, Benítez & Arroyave (2015) ANT/010/007/M, que retoma a varios autores, precisa:

Educación intercultural: “Si bien los sistemas educativos no pueden por sí solos asegurar el respeto de las diferencias y garantizar la igualdad sociocultural, sí pueden cooperar en la edificación de sociedades más justas y solidarias” (Hirmas, 2008, p.18).

En esta perspectiva de la educación intercultural, se logra dilucidar que ella es un tópico relacional de las topografías educación inclusiva y diversidad, en tanto la relación similar que estas establecen con la práctica pedagógica como escenario de manifestación de la educación intercultural. Por lo tanto, la educación intercultural también es un pliegue emergente y local en el campo de la pedagogía; este pliegue se suscita desde la exterioridad de la pedagogía, con lo cual la obliga a reacomodarse en tanto la topografía discursiva de la educación intercultural aumenta su presión en las prácticas pedagógicas.

4.8.4 Educación Especial

Es una noción que aparece solamente en un (1) trabajo, lo que equivale a 3.4% de los trabajos de la maestría. La topografía de la educación especial es interesante, ya que da cuenta de un desdibujamiento de la misma. Por consiguiente, se presenta más como un antecedente de la educación inclusiva y da cuenta de un momento histórico de la atención a la discapacidad, en este sentido Castrillón , Hincapié, Jaramillo, & Correa (2017) ANT/10/021/M, encuentran que:

La Educación Especial en Colombia se impartió en dos modalidades: “Educación segregada atendida en un alto porcentaje por el sector privado. Educación Integrada en la cual los niños con limitaciones físicas, sensoriales y mentales o capacidades excepcionales estaban integrados a la escuela regular”. (Azuelo et al, p. 3), citado por (Castrillón, Hincapié, Jaramillo, & Correa, 2017, p. 21).

Desde esta perspectiva, se evidencia que la educación especial es un tópico relacional de la discapacidad, a la vez que en ella, se nota como una postura de segregación escolar de la misma discapacidad. Al respecto Castrillón, Hincapié, Jaramillo & Correa (2017) señalan:

[...] la modalidad de educación especial, con el paso del tiempo se fue transformando hasta llegar a una nueva concepción del alumnado, así como en la finalidad de la educación que se debía impartir, para darle cabida a lo que posteriormente se llamó el enfoque de integración (p. 26), ANT/10/021/M.

Aquí las mismas autoras establecen la relación entre educación especial, discapacidad e integración educativa, como un proceso de evolución que minimizara la segregación de la discapacidad.

4.8.5 Enfoque de Integración Educativa

Esta noción aparece solamente en un (1) trabajo, lo que equivale a 3.4%, y retomando nuevamente a Castrillón, Hincapié, Jaramillo, & Correa (2017) ANT/10/021/M, se encuentra que:

La pretensión para este enfoque tenía que ver con ponerle fin a la discriminación, que consistía en un cambio de actitud, así como la manera en que era entendida la discapacidad, la cual debía ser vista desde una perspectiva que dignificara al ser humano e igualmente le brindara oportunidades en un contexto que se iba transformando en la medida que se entendía al otro desde su integridad, sus potencialidades y sus necesidades. Por tanto, la integración más que situar a esta población en un espacio físico donde se constatará su presencia y tuviese un cambio de actitud hacia ella, tenía un sentido más amplio que guardaba

relación con un ajuste social, la acomodación a un contexto que comprendiera la condición de discapacidad desde una mirada distinta. Es decir, más desde lo que se necesitaba y del compromiso para superar las barreras y permitirles que salieran adelante gracias al apoyo que le brindaba su contexto, ya sea familiar, escolar o social (p.27).

Como se presenta en el anterior apartado, esta perspectiva se vincula con la inclusión educativa, se relaciona con los principios que hoy acoge esta topografía, en tanto pretende superar las barreras que se presentan para poder participar activamente en la sociedad. Estas dos últimas nominaciones deben reconocerse como parte de la topografía de la inclusión.

4.8.6 Personas sordas

Esta noción aparece en un (1) trabajo, lo que equivale al 3.4% de las investigaciones revisadas. Por tanto, es un típico local al interior de esta maestría. De otro lado, su importancia radica en que es un tópico relacional de la inclusión educativa, topografía que se torna relevante en el marco de la presente maestría. Al respecto Serna, Arcila & Correa (2015) ANT/010/004/M, plantean en un trabajo que pretendió analizar la relación entre estudiantes sordos, el direccionamiento del proyecto educativo institucional, los resultados del índice de inclusión y el plan de mejoramiento en la institución educativa Juan N Cadavid del municipio de Itagüí, lo siguiente:

Sordo: —es ante todo un ser humano con características únicas e irrepetibles, con un nombre propio, con derechos y deberes, un sujeto integral que hace parte de la sociedad, que no pertenece a —otro mundo más allá de las diferencias étnicas, religiosas, políticas, económicas, sociales, históricas, lingüísticas

y biológicas. Estas personas como muchas otras personas requieren equiparación de oportunidades para acceder en igualdad de condiciones a todos los servicios y programas que ofrece el estado al resto de sus ciudadanos, de lo contrario se convierten en una carga social para el estado y no pueden desenvolverse autónomamente, ni aportar al desarrollo socioeconómico del país (p. 46).

La presente definición permite ver los tópicos relacionales entre educación de sordos e inclusión educativa y agrega otro tópico relacional: la equiparación de oportunidades, con lo cual se pretende garantizar el derecho a la educación de las personas sordas. En este sentido, la topografía Educación de personas sordas es un pliegue de la educación inclusiva y de la diversidad; de forma similar se presenta la siguiente topografía.

4.8.7 Estudiante con talentos excepcionales

Esta categoría aparece en un (1) trabajo, lo que equivale a 3.4%, y se asemeja a la de persona sorda. Al respecto, el trabajo de Galeano, Nanclares & Agudelo (2016) ANT/10/014/M, señala:

Frente a la oferta educativa de estudiantes con talentos y capacidades excepcionales, se debe tener presente el carácter emergente de la excepcionalidad que conlleva no sólo a procesos de identificación, caracterización y evaluación, como exponen Reyero y Touron (2000), sino también a una continua estimulación. De acuerdo con lo anterior, existen en la actualidad, una diversidad de estrategias de atención que han sido utilizadas para flexibilizar la oferta educativa de los estudiantes con capacidades o talentos en Colombia y en el mundo tales como: aceleración, agrupamiento, enriquecimiento,

adaptaciones y flexibilización curricular, mentorados, semilleros, entre otros (De Zubiría, 2009, Jiménez, 2013). Una revisión a dichas estrategias posibilita el comienzo de la comprensión de las relaciones entre los imaginarios afincados en la familia, las instituciones educativas y las ofertas educativas de la ciudad (p. 32).

Estas precisiones dan cuenta de una problemática que si bien se puede inscribir en la topografía de inclusión educativa, paradójicamente, las alternativas resultan siendo excluyentes; al respecto, Galeano, Nanclares & Agudelo (2016) ANT/10/014/M, proponen:

El enriquecimiento se basa en el principio de individuación de la enseñanza y consiste en el diseño de un programa ajustado a los intereses y necesidades propias de cada estudiante. Este tipo de estrategia permite a los estudiantes, compartir planes, metas e intereses contribuyendo al desarrollo de las dimensiones cognitivas, afectivas e interpersonales. Renzulli (1994), planteó el modelo de Enriquecimiento Triádico, el cual deberá promover experiencias significativas y contextualizadas de aprendizaje, teniendo como referencia los siguientes componentes: valoración de las habilidades, áreas de interés y estilos de aprendizaje que caracterizan los estudiantes, introducción de adaptaciones o flexibilizaciones curriculares acordes con dichas habilidades, actividades de exploración y desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas, de investigación y comunicación, hasta llegar finalmente, a la realización de proyectos o producciones que generen un impacto en el contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes (p. 34).

Lo que aquí se expone, vuelve a poner en juego la diversidad y la inclusión como tópicos relacionales, para comprender las situaciones que se presentan en el sistema educativo. Esto significa que los talentos excepcionales se inscriben en las topografías de la inclusión y la diversidad, como un pliegue de las mismas.

4.8.8 Dispositivos pedagógicos de género

Solo una (1) investigación alude a **Dispositivos pedagógicos de género**, lo cual equivale al 3.4%, es así como el trabajo de Osorio & Suárez (2016) ANT/10/013/M, al retomar a García (2004) plantean:

[...] los dispositivos de género constituyen un mecanismo de comprensión de las diversas identidades sexuales que construyen los sujetos presentes en la escuela. Estos dispositivos permiten ser la lupa a través de la cual, se interpreten las formas tradicionales de género que permanecen en la escuela, las cuales están asociadas a la existencia privilegiada de las sexualidades llamadas normales o hegemónicas que han caracterizado la mujer femenina y al hombre masculino, como identidades que se construyen una en contraposición a la otra, como lo expone Baninter (1993) por ejemplo, al describir la identidad masculina como no ser mujer, no ser débil y no ser homosexual, lo que implica, poner al hombre por encima de la mujer como una lógica totalizante de las relaciones entre los sexos (p. 43).

Desde esta perspectiva los dispositivos de género son una herramienta metodológica que se relaciona con las topografías de la diversidad y la inclusión educativa, pero a diferencia de otras posturas, esta centra su atención en las formas como se presentan las diversas identidades sexuales en la escuela. Su intención es romper con las posiciones ancladas a la heterosexualidad, que se

han empecinado en la normalización de las identidades sexuales a esta forma de sexualidad. Por tanto, los dispositivos de género esta orientados a:

[...] identificar en el escenario escolar los procedimientos sobre los cuales los sujetos incorporan elementos del género a su subjetividad, es decir los dispositivos de género que en ella intervienen, no ha sido una tarea que se enuncie como responsabilidad de los y las maestras o contenidos del currículo, estos elementos aparecen de manera permanente en medio de los discursos, las creencias, opiniones y prácticas que en ella ocurren aunque las descripciones y análisis de tales dispositivos en la escuela, entre los que se cuentan los imaginarios de género, las reglas de interacción, los roles y formatos de la participación, la construcción del cuerpo, las narrativas personales y los juegos de lenguaje (García, 2003 y 2004) deben precisarse y enunciarse desde un discurso pedagógico que compromete la escuela y sus actores en la construcción subjetiva del género y la orientación afectivo erótica (p. 43 del trabajo de grado ANT/10/013/M).

Esta comprensión le otorga una identidad que conecta la topografía género al campo pedagógico y, devela en este, una ausencia o un ocultamiento sistemático de la topografía género, en diferentes componentes de lo pedagógico, entre ellos: el maestro, los currículos que hacen que se oculten expresiones corporales, y otras narrativas, en tanto no tienen cabida en el discurso de género que circula en el escenario escolar. El dispositivo pedagógico de género es una topografía emergente en la pedagogía, e ingresa por vía de la diversidad y la inclusión educativa para aportar a la construcción de subjetividades sexuales en la escuela.

4.8.9 Vulnerabilidad educativa

Solo una (1) investigación nombra la vulnerabilidad educativa, lo cual equivale al 3.4%. Se concibe como una topografía que pretende recoger fenómenos de exclusión derivados de lo social e individual, que afectan el proceso escolar y se manifiestan en el bajo desempeño o rendimiento; de esta manera, se comprende en Stuart, David & Suarez (2015) ANT/010/005/M, cuando retoman a Sabuda (2009) para decir:

Concebimos la vulnerabilidad educativa como: (...) situaciones potencialmente adversas que son promovidas por las condiciones del entorno a las que están expuestos los niños y adolescentes en edad escolar. La vulnerabilidad educativa es interpretada como una derivación negativa originada por las características socioculturales del hogar, que actúan sobre el rendimiento y desempeño educativo orientando negativamente las trayectorias escolares. (Sabuda 2009, pág. 48). (Stuart, David , & Suarez , 2015, pág. 36) ANT/010/005/M.

La comprensión de estos autores muestra el vínculo de la vulnerabilidad educativa con otras topografías como la inclusión educativa, en cuanto a las condiciones que esta última prevé y que deben ser atacadas para garantizar la inclusión. Aquí, la vulnerabilidad se ubica en el lugar del riesgo latente de los estudiantes; en este sentido, se asume la vulnerabilidad como aquello que se debe evitar para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con trayectorias escolares negativas.

De este modo, la vulnerabilidad educativa no se ubica únicamente en la discapacidad, sino que al igual que la diversidad, retoma todas las posibilidades que pueden afectar la participación y desempeño de los estudiantes en el sistema educativo, al respecto Correa y Restrepo invitan a:

Asumir el Enfoque Interseccional como instrumento analítico que muestra cómo funcionan los sistemas cruzados de exclusión que afecta a los diferentes grupos, es decir como las desigualdades evidenciadas en la combinación de identidades que incluyen género, etnia, clase social, la religión o creencia, y discapacidad (2018, p. 184).

Como se logra ver a lo largo de las topografías discursivas que se recogen en este apartado: educación inclusiva, diversidad, educación intercultural, educación especial, enfoque de integración educativa, personas sordas, estudiante con talentos excepcionales, dispositivos pedagógicos de género y vulnerabilidad educativa, todas se relacionan entre sí, y conforman una serie de pliegues que le otorgan a la práctica pedagógica, a la enseñanza y a la didáctica, otros objetos, otras preguntas, que exigen la reconfiguración del campo pedagógico y de la institución escuela. Al respecto, Correa y Suárez consideran que:

La vulnerabilidad marca el derrotero de las acciones que desde el servicio educativo se deben priorizar para orientar las actividades concernientes a la formulación de políticas, procesos de mejoramiento institucional y distribución y asignación de recursos humanos, técnicos, administrativos y financieros, que generen las oportunidades para superar esta situación (2014, p.9).

4.8.10 Violencia escolar

Esta topografía se presenta en dos (2) trabajos, es decir, equivale al 6.8%. La violencia escolar, en su propia nominación, da cuenta del vínculo con la topografía escuela; para comprender este pliegue se retoma el trabajo de Higueta, Cadavid & Ramírez (2015) ANT/010/006/M, quienes logran precisar dos acepciones para esta topografía: una, **la violencia en la escuela**, la cual se comprende así:

[...] aquella que tiene lugar en la institución, pero que no está ligada a las actividades institucionales. Las investigaciones que pueden ser incluidas en esta perspectiva depositan su mirada en las irrupciones de personas ajenas a la institución para dirimir conflictos originados en su vida personal, en la irrupción de formas delictivas instaladas en las escuelas, en especial los conflictos entre bandas y la cooptación de la escuela como territorio de los narcotraficantes (p. 67).

Lo anterior, implica comprender la violencia exterior a la escuela como un factor que la afecta; aquí se evidencia nuevamente la relación de la escuela con la comunidad que la circunda, con lo cual se logra caracterizar un pliegue de la violencia. La segunda acepción, **la violencia de la escuela**, identifica que:

[...] está en la génesis de la conformación de los sistemas educativos modernos, la violencia hacia la escuela es la contestación o reflejo de la violencia de la escuela, expresando las resistencias de los sujetos a las diferentes formas de violencia impuesta por la institución. Por su parte, la violencia en la escuela implica una aparición relativamente más reciente, que expresa la irrupción de la violencia social en el seno de la vida escolar (Higuita, Cadavid, & Ramírez , 2015, p. 68) ANT/010/006/.

Esta perspectiva ubica la violencia al interior de la escuela, con estos aspectos también coincide el trabajo de (Salazar & Ramirez , 2016) ANT/10/016/M, pero agrega otro matiz al tópico de la violencia, que corresponde a la indisciplina; ellos explican que:

Los fenómenos de indisciplina, remiten a relaciones pedagógicas, al proceso de trabajo escolar; se trata también de conflictos del

sujeto, aprendiz o docente, pero con objetos. Conflictos con el trabajo, con la enseñanza, con el aprendizaje, con el espacio, con el tiempo, con la rutina, con las normas y los hábitos que son indispensables para trabajar en la escuela y lograr resultados (Garay y Gezmet, 2000, p. 51). (Martínez, Pérez, p.11.). “La disrupción y los líos en las aulas. Son acciones que realiza un alumno (o varios) dificultando o impidiendo la actividad normal en el aula, molestando y/o hostigando a otros alumnos. No necesariamente son hechos de violencia. En general son problemas de disciplina”. (Boggino N.) (Salazar & Ramirez , 2016, p. 59) ANT/10/016/M.

La articulación entre indisciplina y violencia acerca a esta última a las relaciones pedagógicas, y la lleva hasta el aula, se relacionan así, las acciones de los alumnos y el maestro en los procesos de enseñanza. Así la disciplina, al tener relación con la violencia como acciones de resistencia de los estudiantes, se articula a los procesos pedagógicos, específicamente, de la enseñanza. De otro lado, pero articulado a la topografía escuela, aparecen la socialización y resocialización.

4.8.11 Socialización y Resocialización

Solo una (1) investigación nombra la **Socialización y Resocialización** lo cual equivale al 3.4%. Al respecto, en el trabajo de Gil, Ramírez & Moreno (2017) ANT/10/024/M se plantea comprender la socialización, para ello, se retoman las posturas de Berger y Luckmann, citados por Simkin, Becerra y Gastón, 2013, con lo cual se logra precisar que hay dos tipos de socialización primaria y secundaria; al respecto los autores comprenden así la socialización:

[...] **primaria**, corresponde a la inclusión del individuo a la sociedad, tarea que realizan los

agentes socializadores, en particular la familia, quien tiene presencia y mediación desde relaciones de afecto, agente socializador con influencia en la estructura de ese individuo. Es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella, se convierte en miembro de la sociedad. [...] Mientras que la socialización secundaria se establece con la incorporación del individuo al mundo institucional, donde adquiere nuevos roles sociales y que, promovida por agentes múltiples, desconocidas o poco claros (p.33).

Esta comprensión ubica la topografía de socialización en la familia como socialización primaria, en la secundaria las otras instituciones por fuera de esta, entre ellas podríamos deducir que la escuela sería una de esas instituciones que le otorga unos roles sociales. En este sentido, la socialización es una topografía de carácter sociológico que los autores no relacionan directamente con el campo educativo y pedagógico. Sin embargo, este tiene tópicos relacionales que será pertinente considerar en este análisis. Ahora bien, con relación a la socialización emerge la resocialización, la cual:

[...] surge cuando las socializaciones primaria y secundaria no cumplieron sus objetivos de introducir las normas sociales a los individuos. Urias (2001), refiere que la resocialización es un “proceso de capacitación del delincuente para mantener una vida respetuosa con las normas jurídicas, poniendo el énfasis en las posibilidades reeducativas, como por la creación de las condiciones sociales necesarias para la reducción de las infracciones penales” (p.43). (Gil, Ramírez, & Moreno, 2017, p. 34) ANT/10/024/M.

Esta topografía, se ubica en el mundo social y normativo en el que se encuentran los sujetos como ciudadanos que cumplen con las

normas sociales, se anteponen así, a los anti-sociales que se tornan en delincuentes. La tarea de la sociedad será proponer alternativas para resocializar al delincuente, al que está por fuera de la norma socialmente aceptada. Entre las modalidades que los autores encuentran, están los internados, programas semi-abiertos y, en sus metodologías de trabajo, encuentran los talleres, capacitaciones en habilidades para el trabajo y resaltan la metodología de:

La educación experiencial se ha definido como un proceso a través del cual los individuos construyen conocimiento, adquieren destrezas e incrementan los valores a partir de la experiencia directa; es el momento en que un individuo rompe con el límite de su zona de comodidad para cruzar hacia una zona desconocida e impredecible Luckner y Nadier, como se citó en Builes 2002, p.18). La educación experiencial pone su énfasis en lo físico, la acción, y menos en los procesos mentales y la toma de conciencia sobre la realidad de un sujeto (Gil, Ramírez, & Moreno, 2017, p. 36) ANT/10/024/M.

En esta perspectiva, la resocialización se conecta explícitamente al campo de la educación, y privilegia la experiencia como proceso de construcción de conocimiento. Sea cual sea la modalidad de la resocialización, esta se da a través de un centro o escenarios propicios para ello, lo cual se relaciona con el dispositivo escuela como escenario de socialización. Ahora bien, todo escenario de educación cuenta, además de los estudiantes, con los maestros.

4.8.12 Desarrollo integral del niño y la niña

Solo una (1) investigación hace referencia al desarrollo integral del niño y la niña, lo cual equivale al 3.4%. El trabajo de investigación de Lenis, Muñoz & Ramírez (2016) ANT/10/017/M, plantea:

El desarrollo integral del niño si bien se concibe a partir de sus primeros ciclos vitales, supone una serie de procesos en los que va adquiriendo los nuevos elementos que le permitirán actuar e interactuar dentro de una sociedad. Piaget (1975) afirma: “el desarrollo infantil no se limita a factores de maduración biológica, ya que los factores que han de considerarse dependen tanto del ejercicio o de la experiencia adquirida en la vida social en general” (p.52). Así, el desarrollo integral comprende cambios por los que pasa el niño durante su ciclo vital (crecimiento, maduración, adquisición del lenguaje, desarrollo afectivo y emocional, socialización, entre otras (Bejarano, 2012) (p.64).

Esta definición da cuenta de la correlación entre desarrollo integral y los procesos de desarrollo biológico social y afectivo del niño. Desde esta perspectiva, los autores plantean, que en esta etapa se está dando la socialización primaria y en ella intervienen “[...] los niños, las familias y los agentes educativos; aceptación y valoración de lo que aporta cada uno; orientación positiva, en donde se destaquen los aspectos positivos que poseen tanto la familia como los niños, niñas y agentes educativos” (Lenis, Muñoz, & Ramírez, 2016, pág. 65) ANT/10/017/M. De lo anterior, se deduce un vínculo entre desarrollo integral y la educación mediada tanto por la familia como por los agentes educativos de los centros de atención de los niños y las niñas. La topografía de desarrollo integral es un tópico relacional de la educación inicial.

4.8.13 Educación Inicial

Sólo una (1) investigación alude a la educación inicial lo cual equivale al 3.4%. Al respecto, el trabajo de Lenis, Muñoz & Ramírez, (2016) ANT/10/017/M, que retoma lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional, define que:

La educación inicial es el servicio educativo que se brinda a niños menores de seis años de edad con el propósito de potencializar su desarrollo integral, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar las habilidades inmersas en sus distintas dimensiones, necesarias en su desempeño personal y social (p. 40).

La educación inicial se plantea como un servicio que pretende desarrollar en los niños menores de seis años las dimensiones personales y sociales. Desde esta perspectiva, la educación inicial se relaciona con la infancia y los procesos educativos que se le ofrecen a esta; es un proceso previo a la escolaridad formal, pero son varias las instituciones involucradas, entre ellas, las familias, los jardines infantiles privados y públicos. Por ende, la educación inicial es una fase del proceso de desarrollo integral del niño.

Conclusiones

Aquí se pretende mostrar la topografía pedagógica de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia, y se exponen en una síntesis los pliegues que la conforman.

Práctica pedagógica es la topografía discursiva en la que el tópico referencial maestro encuentra su centro de actuación, en ella se plantea al sujeto maestro la reflexión de su quehacer en tanto comprensión dialéctica de la práctica pedagógica, es decir, la relación saber pedagógico (teoría)/ práctica pedagógica (acción - práctica - enseñanza)/y, nuevamente saber pedagógico.

En cuanto a la didáctica, los trabajos aquí referenciados establecen su nexo con la práctica pedagógica, con relación al hacer de la enseñanza, y la vinculación de los tópicos estrategias, aula y aprendizaje, y también áreas específicas como la educación física. En esta topografía el maestro o el docente es quien debe tener dominio

del saber específico y de los procesos de aprendizaje para diseñar las estrategias y organizar las dinámicas de enseñanza de la clase.

Con relación a la didáctica, la topografía del aprendizaje tiene un vínculo importante: en este los protagonistas son los estudiantes y los docentes son quienes planifican la enseñanza con el propósito de provocar el aprendizaje en los estudiantes. Por lo anterior, didáctica, enseñanza, aula y aprendizaje, son pliegues de la práctica pedagógica. A estos pliegues se une la topografía denominada modelo gerontagógico, en tanto su centro seguirá siendo la enseñanza dirigida al adulto mayor.

Las topografías práctica pedagógica, didáctica, enseñanza y aprendizaje son reconfiguradas con la emergencia de las topografías de la educación inclusiva y diversidad, toda vez que estas agregan al campo pedagógico un sustrato discursivo tendiente a romper con la exclusión educativa de los estudiantes que presentan características diversas y, que por ellas, no logran responder a las propuestas homogenizantes que la escuela ofrece.

Por consiguiente, las topografías de la educación inclusiva y diversidad dan cabida a otros tópicos relacionales como educación intercultural, educación especial, enfoque de integración educativa, educación de personas sordas, talentos excepcionales y dispositivos como género, todos tópicos locales en cuanto objetos de los trabajos de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia.

De los tópicos locales, el dispositivo de género se torna relevante, en tanto es una topografía que emerge en la pedagogía por la vía de la diversidad y la inclusión educativa para denunciar la visibilización que en el campo pedagógico se hace de los discursos y las prácticas de género. De otro lado, el dispositivo de género también pretende aportar a la construcción de las subjetividades sexuales en la escuela.

En cuanto a la Maestría en Educación, llama la atención que a pesar de centrarse en la vulnerabilidad, solo un trabajo explicita

la topografía de vulnerabilidad educativa. Esta topografía no se centra únicamente en la discapacidad, igual que la diversidad retoma todas las posibilidades que pueden afectar la participación y desempeño de los estudiantes en el sistema educativo. Es posible que la topografía de vulnerabilidad sea desplazada por diversidad y se logre el objetivo de la maestría: comprender la vulnerabilidad para trascender a otras opciones que transformen la situación; sin embargo, entre ellas hay diferencias, ontológicas y filosóficas, que deberán ser objeto de reflexión al interior de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia, para evitar los solapamientos e invisibilidad de la vulnerabilidad.

En definitiva, las topografías discursivas antes referenciadas se afectan entre sí, y conforman una serie de pliegues que le otorgan a la práctica pedagógica, a la enseñanza y a la didáctica, otros objetos, otras preguntas, que exigen la reconfiguración del campo pedagógico y de la institución escuela.

De otro lado, se encuentra que la topografía escuela permite ver funcionando los diversos pliegues que se entretejen en el campo pedagógico y educativo. En la escuela se configuran y desconfiguran las diferentes topografías discursivas; allí la práctica pedagógica, el maestro, la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje, la inclusión educativa, la diversidad, entre otras, entran en juego para dar forma a múltiples escuelas. De este modo, en la topografía escuela convergen otras como violencia escolar, socialización y resocialización, que se convierten en pliegues de la institución escuela, que sitúan problemáticas de interés socioeducativo.

En cuanto al maestro como topografía, a pesar de ubicar tres trabajos que se proponen definirlo explícitamente bajo tres denominaciones diferentes, sería injusto reducir esta topografía a estas tres alusiones, toda vez que desde la topografía práctica pedagógica, pasando por la inclusión y diversidad, la posibilidad para realizar cualquiera de las acciones educativas y pedagógicas depende de este sujeto, al cual le asigna de modo coincidente el rol de líder y gestor de los procesos que cada topología se propone realizar.

Por último, también se resalta la presencia de las topografías Educación inicial, y la Integración educativa vinculadas a las infancias.

El análisis que se presentó a lo largo del trabajo ratifica la propuesta de la doctora Olga Lucía Zuluaga, que en su libro *Pedagogía e Historia*, ubica la enseñanza con la noción que más elementos articula en el campo pedagógico, y la propone como el centro del saber pedagógico y, por tanto, el fundamento del maestro.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2007). *Inclusión – Exclusión: Taller internacional sobre la educación inclusiva* (América Latina, del Sur y Andes). Buenos Aires, 12-14 de septiembre de 2007.
- Álvarez, C. (2013). *Perfiles Educativos, Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución*. IISUE-UNAM, (172), 148, 2015.
- Álvarez de Zayas C & González AE (2003). *Lecciones de Didáctica General*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Agudelo, A., y Flores, H. (1998). *El proyecto pedagógico de aula: un camino para mejorar la calidad de los aprendizajes, orientaciones didácticas*. Caracas: Panapo.
- Agudelo, F., & Ramírez O, P. (2017). *Metaleros Identidades en la oscuridad*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Aristizábal, D., Restrepo, N., Guerra, N., & Ariza, G. (2015). *Las representaciones sociales de la participación política de las mujeres lideresas de la ciudad de Medellín. Análisis desde el enfoque Interseccional*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

- Azuero, G., Pérez, M., González, R., Rincón, V., Arteaga, R. y Serrano, J. (1993). Informe OEI-Ministerio de Educación. (12), Educación Especial. Recuperado del sitio de internet de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://www.oei.es/quipu/colombia/>
- Blanco Guijarro, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago: UNESCO.
- Barragán, D. F. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Barragán, D. F., Gamboa, A. A., y Urbina, J. E. (Comps.). (19-38). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Bejarano, F. (2012). Características generales del niño y la niña de 0 a 6 años. Cuadernos de educación y desarrollo. (1).
- Caballero, L., Ocampo Roldán, K., Del Valle, L. & Restrepo, N. (2017). *Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa de la Institución educativa Finca la Mesa*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Campo, J., Vásquez, Y., Mosquera, S. & Rodríguez, M. (2015). *Formación y prácticas docentes: clave de una educación inclusiva para la atención a la diversidad*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Cárdenas, A., Soto-Bustamante, A., Dobbs-Díaz, E. & Bobadilla, G. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y educadores*, 479-496.
- Castaño, P., & Correa, J. (2015). *Formación inicial y continua de tres docentes de educación física desde el enfoque de inclusión para la atención educativa de estudiantes con discapacidad*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Castrillón, L., Hincapié, L., Jaramillo, Y. & Correa, J. (2017). Transformación de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar desde la Educación Especial hacia la atención a la diversidad a partir de 2002 hasta 2016. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

- Cortés, C. & Correa, J. (2017). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con bajo rendimiento académico de 4°*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Correa, J., Restrepo, N. (2018). *Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior. En Trends and challenges in Higher Education in Latin America*. Barcelona: Adaya Press.
- Correa, J. (2017). Historicidad de procesos de exclusión y discriminación para grupos minoritarios en educación superior. *Revista Senderos Pedagógicos*, (8), 141 – 153.
- Correa, J. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(1), 43-61.
- Correa, J., Suárez, J. (2014). La formación investigativa de maestros y agentes educativos vinculados a la atención de la diversidad desde la vulnerabilidad. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1-27.
- Chamorro, A., Gonzáles, M. y Gómez, A. (2008). *Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá*. Universidad de la Salle. Bogotá. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1531/T85.08%20Ch357p.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chavarriaga, S., Correa, P. & Rodríguez, M. (2016). *Saberes y prácticas pedagógicas de los Agentes Educativos en el marco de la atención integral a la primera infancia, programa “Tejiendo sueños” del Municipio de Envigado*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- De Zubiría, J. (2009). *La inteligencia y el talento se desarrollan*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Duque, A., & Ramírez, P. (2015). *Escala de apoyo funcional para niños con discapacidad intelectual escolarizados en el municipio de*

- bello (7-8 años)*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Falieres, N. y Antolín, M. (2007). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Tomo I. Buenos Aires – Argentina. Círculo Latino Austral. S.A.
- Gaete, M. (2011). Acciones docentes: Saberes en pugna. REXE. *Revista de estudios y experiencias en educación*, (10), 15-34.
- García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Colombia Diversa. Bogotá: Colombia Diversa.
- Galeano, G., Nanclares, L. & Agudelo, A. (2016). “Cronopios” una mirada de los imaginarios en torno a los talentos excepcionales en la institución educativa INEM José Félix de Restrepo. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Gallego, R., Pérez, R. (1999). Aprendibilidad, Enseñabilidad y Educabilidad en las ciencias experimentales, *Revista Educación y Pedagogía*, (25), 87-117.
- Garzón, M., Rendón, P. & Correa, J. (2016). *Características de la educación inclusiva para la atención a la diversidad en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Goéz, E. & Correa, J. (2017). *Acciones educativas que realizan las agentes educativas para la atención integral de niño niña en un centro restablecedor de derechos*. Corporación Casa de María y el Niño, Centro de adopciones -C.C.M.Y.N.C.A. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- González-Monteagudo, J. (2008/2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232. Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- González, D., Castañeda, S., y Maytorena, M. A. (2010). *Estrategias*

referidas al aprendizaje. La instrucción y la evaluación (2ª ed.). México: Pearson.

Higuita, G., Cadavid, A. & Ramírez, Y. (2015). *Las técnicas interactivas, un dispositivo para comprender en la escuela la violencia que existe en los estudiantes*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

Hincapié, N. & Correa, J. (2015). *Caracterización gerontagógica de tres programas educativos para adultos mayores de Medellín – Colombia, en relación a la autorrealización y la participación social*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

Hirmas, C. (2008). *Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.

Lenis, L., Muñoz, J., & Ramírez, P. (2016). *Discursos de socialización familiar y su relación con los procesos de socialización de los niños de 4 y 5 años*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

Lopera Salgado, F. & Ramírez, P. (2016). *Creencias de los docentes acerca del aprendizaje y las prácticas de enseñanza beneficiarias del mismo en los estudiantes repitentes de primer grado de secundaria*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

Madrid, J. M. & Vélez, S. (2016). *Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

Maya, A., Galeano, E. & Ramírez, P. (2015). *Representaciones sociales de la participación laboral de personas con discapacidad intelectual en dos entornos de desempeño uno artístico y otro empresarial*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

Medina, A. y Mata, F. S. (Coords.). (2013). *Didáctica general* (3ª ed.). México: Pearson.

Miranda, R., Mozo, H. & Agudelo, A. (2015). *Relatos y acontecimientos*

de su experiencia educativa. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

Orrego, A., Bolívar, D., Benítez, N. & Arroyave, D. (2015). *Prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes del municipio de Itagüí.* Medellín: Tecnológico de Antioquia.

Osorio, D. & Suárez, J. (2016). *Representaciones sociales de las sexualidades disidentes de maestros maestras: Miradas de si y de los Otros-As.* Medellín: Tecnológico de Antioquia.

Parlebas, P. (1992). Didáctica y lógica de las actividades físicas deportivas. *Educación física y deporte*, 9-26.

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo.* Madrid: Madrid: Siglo XXI, 1978.

Puche, P., Palacios, A. & Parra, P. (2015). *Representaciones sociales sobre el aprendizaje y la enseñanza de las Madres Comunitarias.* Medellín: Tecnológico de Antioquia.

Pulgarín, M., González, L. & Correa, J. (2015). *Impacto de los indicadores de gestión en los procesos de educación inclusiva de la secretaría de educación del municipio de Itagüí.* Medellín: Tecnológico de Antioquia.

Rajadell, P. N. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Didáctica General para psicopedagogos*, 465-525.

Rentería, L., & Correa, J. (2016). *Acciones e interacciones solidarias en grado tercero de la institución educativa Villa del Socorro.* Medellín: Tecnológico de Antioquia.

Restrepo, N. (2018). Diseño universal en la educación infantil. Reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Senderos Pedagógicos*, (9), 50 -56.

- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte* (9), 83-114.
- Rodríguez, A. C., Ruiz, S. P. y Guerra, Y. M. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, (1), 140-157.
- Rodríguez, M. (2010). *Decero a siempre: Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/>
- Sabuda, F. (2009) ¿Quién es vulnerable en la escuela? Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto socio-cultural en el Partido del General Pueyrredón, Argentina. Cuadernos de Geografía: *Revista Colombiana de Geografía*, (18), 45-57.
- Salazar, C., & Ramírez, Y. (2016). *Comprendiendo, a través de las técnicas interactivas, las manifestaciones de la violencia que existen en la escuela*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Salazar, C. (2006). *Integración Escolar; El Puente entre la Segregación y la Inclusión*. Bogotá: Corporación Síndrome de Down.
- Santamaría, J. & Cardona, D. (2015). *Representaciones sociales del proceso de envejecimiento y la vejez en el grupo amaneceres del Tecnológico de Antioquia*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Stainback S, Stainback W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Planeta.
- Serna, A., Correa, J. & Arcila, E. (2015). *La educación para estudiantes sordos desde el direccionamiento del proyecto educativo institucional, los resultados del índice de inclusión y el plan de mejoramiento en la institución educativa Juan N Cadavid del municipio de Itagüí*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

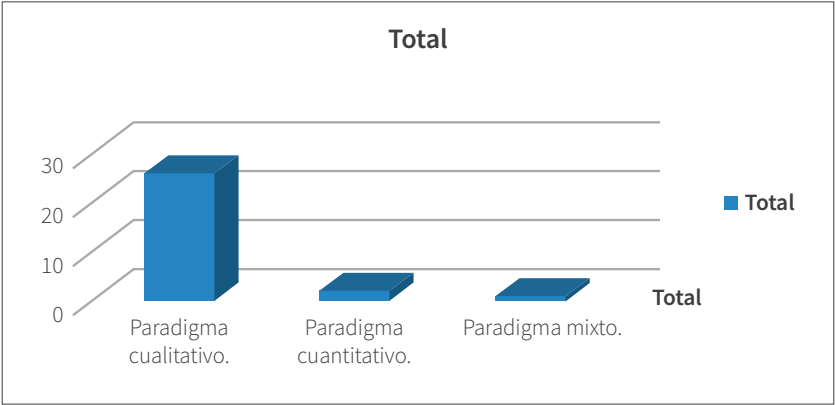
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York:
- Stuart, N., David, A., & Suárez, J. P. (2015). *El recorrido que va enseñando. Prácticas de enseñanza de los docentes no licenciados con estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social. El caso de tres docentes*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago, Chile. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>
- Vanegas, J., Gil, L. (2007). La discapacidad. Una mirada desde la teoría de los sistemas y el modelo biopsicosocial. *Hacia la Promoción Salud*, (2), 51-61.
- Villa, M., Ramírez, P. & Moreno, N. (2017). *Discursos Sobre La Resocialización*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.

5. Región investigativa metodología

Por metodología podemos entender el modo particular con el que enfocamos un problema de investigación y los pasos que damos para resolverlo. El centro de la reflexión y acción metodológica es la generación de conocimiento científico pertinente. Centro que no se diluye porque la Maestría sea de profundización, en la medida en que el compromiso con la formación de los estudiantes, con la infancia y con las poblaciones vulnerables, conduce a estar más allá de lo que formalmente se espere y declare.

En torno a los *paradigmas y enfoques*, cabe anotar que veintiséis (26) de los trabajos analizados declaran instalarse en un paradigma cualitativo de la investigación, dos (2) declaran ser de porte cuantitativo, y uno (1) mixto. El predominio de la investigación cualitativa puede explicarse en una lectura rápida como lo “natural” al campo pedagógico. Sin embargo, no sobra preguntarse: ¿es posible que sea el resultado de la no superación del dilema/distinción de los métodos? ¿es posible que sea el resultado de una especie de rechazo de lo que suene a positivismo? ¿es posible que sea el resultado de una proscripción intencionada o no, de la mirada cuantitativa?

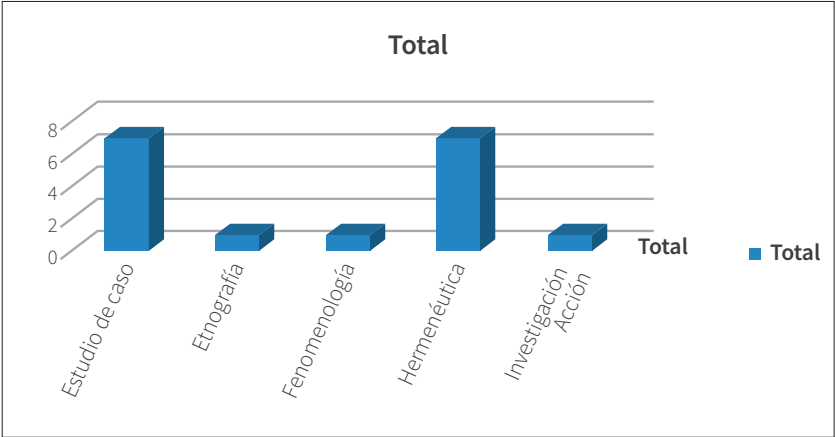
Gráfica 2. Paradigmas de investigación en los trabajos de grado



Fuente: propia

Diecisiete (17) de los veintinueve (29) trabajos expresan su *enfoque* así: Estudio de caso siete (7), Hermenéutica siete (7), Etnografía uno (1), Fenomenología uno (1) e Investigación Acción Educativa uno (1).

Gráfica 3. Enfoques para la investigación



Fuente elaboración propia.

Todos definen lo que entienden como método y como enfoque de investigación. La bibliografía con la que soportan el diseño de la

investigación es actualizada y pertinente a la elección. Ello denota que los cursos de investigación y los asesores de los trabajos de grado enfatizan en la necesidad de resolver con pertinencia el imperativo de dar cuenta conceptualmente de lo que se va a hacer cuando se diseña. Es importante dejar ver, que podría darse un paso adelante, si los estudiantes lograran hacer unas reflexiones que muestren, críticamente, el camino que se recorrió.

La experiencia de poner en acción real lo que se diseña, pone en tensión la teoría y sobre eso no se está haciendo un ejercicio retrospectivo y crítico que le enseñe a los estudiantes que las investigaciones están vivas, y que no siempre lo que se piensa con anticipación se puede llevar a cabo. El ensayo y el error forman parte de los procesos de responder con rigor una pregunta, pero no aparecen en unas reflexiones teóricas sobre las metodologías como elemento fundamental.

No pasa desapercibido el que los enfoques de investigación son los comunes a las Ciencias Sociales. ¿No tiene el campo pedagógico enfoques particulares para recorrer en la búsqueda de respuestas a preguntas propias? ¿Si existen, están circulando en las maestrías y doctorados en Educación? ¿Si no existen, están aportando las maestrías y los doctorados a construirlos?

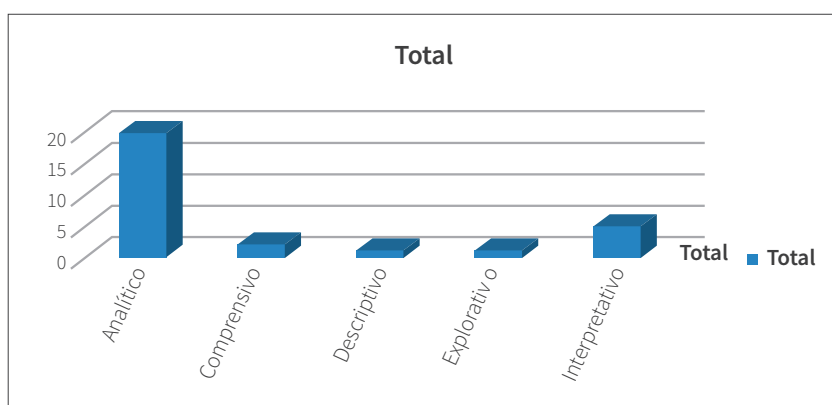
Los *temas* más recurrentes en dichos ejercicios de investigación formativa, son: representaciones sociales sobre o, de madres comunitarias, sexualidades por fuera del orden regular, adultos mayores, atención a la diversidad en sus múltiples manifestaciones, educación incluyente, prácticas educativas incluyentes, pautas de socialización, violencia en la escuela, atención integral a la primera infancia, mujeres lideresas y habitantes de calle.

Es clara la relación entre estos temas y las líneas de investigación del grupo Senderos. Sedesbroza la efectividad del ejercicio comunicativo en las inducciones a los estudiantes nuevos en el programa, y a los asesores de trabajos de grado. La manera en que están diseñados

los seminarios y cursos que se ofrecen en el programa, da cuenta de que se va ganando en profundidad académica y reconocimiento social en temas puntuales.

Veinte (20) de los trabajos manifiestan tener un *alcance* analítico, dos (2) un alcance comprensivo, cinco (5) un alcance interpretativo y uno (1), respectivamente, un alcance descriptivo y exploratorio.

Gráfica 4. Alcance investigativo



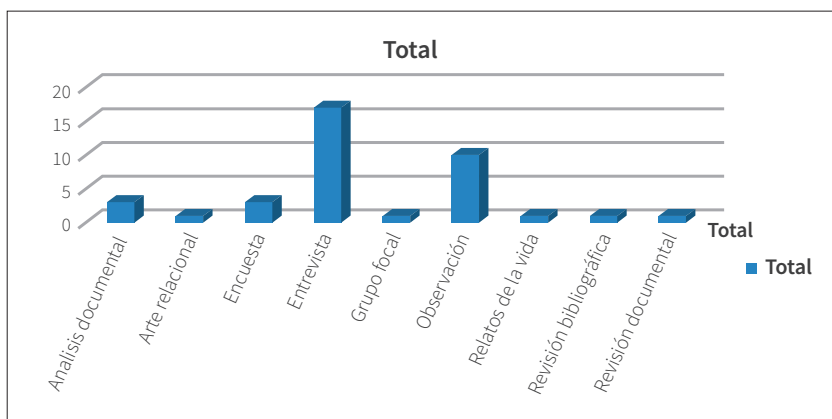
Fuente elaboración propia.

Cruzado el dato de los alcances con los objetivos de los trabajos, se establece una relación precisa del 100%. De ello se deriva que los estudiantes consiguen comprender la importancia de delimitar lo que se pretende hacer con el fin de mantener centrada la mirada y terminar el ejercicio.

De los veintinueve (29) trabajos analizados, dos (2) exponen que el alcance de su objetivo es analítico; sin embargo, en el diseño indican que van a comprender. Cuatro (4) indican que el alcance de su objetivo es analítico, pero en el diseño indican que van a describir; uno (1) dice que el alcance de su objetivo es analítico, pero en el diseño indican que van a interpretar; cinco (5) exponen que el alcance de su objetivo es analítico, pero en el diseño indican que van a interpretar.

Se deriva, entonces, la necesidad de refinar aún más la estructura del proceso investigativo. Es necesario reconocer los verbos susceptibles de ser usados, según las opciones teóricas que se realizan en el diseño, para ganar en coherencia. Aislar los verbos y su alcance del soporte teórico del diseño podría poner a este último como un requisito que se cumple en la escritura, pero que no está impactando de manera contundente en el modo en que se desarrolla el proceso de investigación. Las *técnicas* son un conjunto de procedimientos o medios prácticos para obtener datos que al analizarse posibilitan aproximarse a una respuesta a la pregunta de investigación. Es importante ver que los trabajos de grado usan más de una. Tres (3) realizan análisis documental, uno (1) arte relacional, tres (3) encuestas, diecisiete (17) entrevistas, un (1) grupo focal, diez (10) observación, uno (1) relato de vida, uno (1) revisión bibliográfica y uno (1) revisión documental.

Gráfica 5. Técnicas utilizadas en la investigación



Fuente elaboración propia.

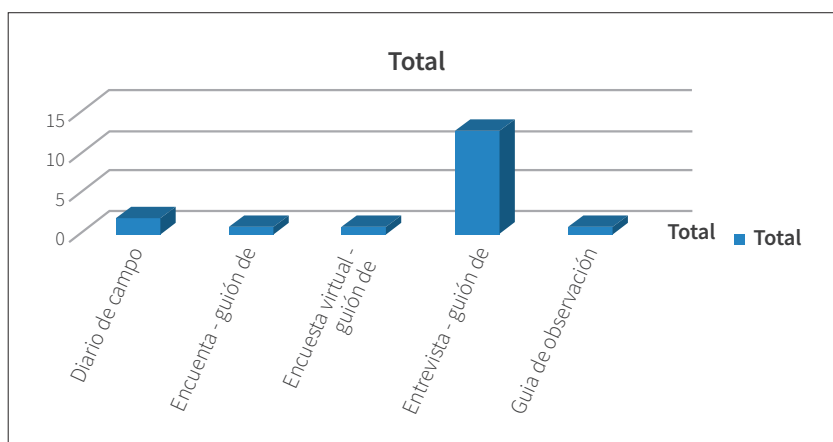
Las preguntas de las entrevistas, de los cuestionarios de las encuestas y de los grupos focales, cruzadas con el objetivo, se infieren adecuadas.

Por instrumento se entiende el medio donde se registra y conserva toda información recolectada durante la investigación. Dieciocho

(18) trabajos afirman usar instrumentos. Se enuncian en este apartado matrices de observación, herramientas de planeación, diarios de campo, las preguntas guía de las entrevistas, las preguntas que se hacen en los grupos focales.

Es posible plantear una tarea a futuro. Establecer cuántos de los matriculados en el programa son maestros y cuáles de ellos hacen su trabajo de grado en el mismo lugar donde laboran para, finalmente, identificar si usan o no el Diario Pedagógico como la herramienta por excelencia para estimular la reflexión crítica e investigativa sobre las prácticas.

Gráfica 6. Instrumentos utilizados en la investigación



Fuente elaboración propia.

Conclusiones

En la metodología los territorios lo conforman el paradigma cualitativo de investigación como pretexto para el estudio centrado en poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Las relevancias se encuentran en el método de estudio de caso y el enfoque de la hermenéutica con aplicación de técnicas de

entrevista, guías de preguntas semi-abiertas, el alcance de tipo analítico y métodos de rigor para la transformación de datos y obtención de resultados.

Las opacidades se relacionan con el paradigma cuantitativo de la investigación, los enfoques etnográficos, fenomenológico e investigación acción educativa, alcances exploratorios y de investigación aplicada, en técnicas derivadas de narrativas y en instrumentos el diario de campo.

Referencias

Tecnológico de Antioquia IU Consejo Directivo (2015). Acuerdo N° 03. Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de: http://190.217.57.227/images/noticias/documentos/normatividad/acuerdo_3_2015.pdf

6. Región investigativa fuentes

El análisis de fuentes se realiza extrayendo la información de los diseños metodológicos de 29 trabajos de grado, correspondiente a las primeras investigaciones del programa de La Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, la cual se ubica en la ciudad de Medellín.

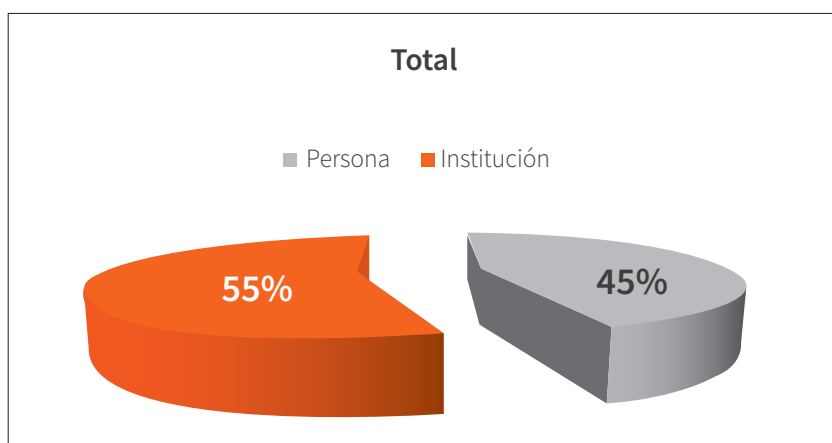
Para llegar al análisis de la información con relación a tipo de investigación, población, sectores donde se sitúa la investigación, nivel y grado educativo, los datos generados en los diferentes trabajos de grado se consolidan en Excel, y se agrupan en tipo de fuente, rol de la fuente, población y fuente, número de casos, los cuales posibilitan encontrar las tendencias en tipo de investigación, personas, documentos o mixta, características de las fuentes primarias de información relacionadas con el tipo de investigación, niños, niñas, jóvenes, adultos, familias docentes y, otros, que pueden ser programas de la comunidad, y el tipo de documentos. De igual manera, se presentan particularidades, como estudiantes con necesidades diversas y se totaliza el número de casos para mostrar hacia dónde se inclina la población participante en las investigaciones.

Otra de las agrupaciones de los datos se realiza con relación a sector oficial o privado, tipo de zona urbana o

rural, nivel socioeconómico y nivel o grado educativo, esto permite caracterizar contextos de actuación de las investigaciones.

Los análisis se acompañan de datos estadísticos, y se presenta de la tendencia mayor a la menor en porcentaje, y en paréntesis se consigna el número de trabajos de grado, se muestran gráficas y se incorporan explicaciones que se encuentran en los informes de investigación relacionados con el objeto de la maestría y el alcance de los trabajos de grado.

Gráfica 7. Tipo de investigación de los trabajos de grado



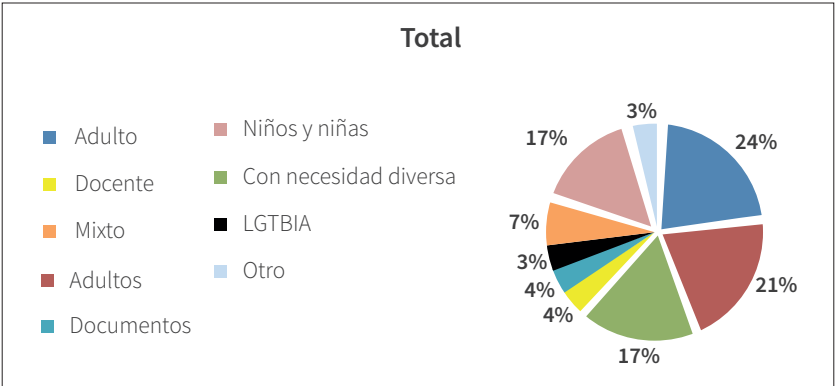
Fuente elaboración propia.

Los trabajos de grado analizados muestran la tendencia a centrar la fuente de la investigación en el ámbito institucional, 55% (16), estas corresponden mayoritariamente al municipio de Medellín y de otros del departamento de Antioquia como Itagüí, Envigado, Bello, Belmira, San Pedro de los Milagros y Abriaquí, seguida de cerca por personas, 45% (13); se aclara que la primera, de igual manera, está integrada por sujetos como fuente primaria de información. La tendencia se explica por el direccionamiento de la maestría a realizar trabajos de grado que retomen problemas de contexto para problematizarlos, con preferencia mayoritaria en generar una solución o avanzar hacia la innovación, esto significa que el programa no desarrolla investigaciones tipo documental. Se explica la concentración en el municipio de Medellín, porque el 70% de los

estudiantes trabaja en instituciones educativas, organizaciones o en la administración de la ciudad y muestran su interés en trabajar en una problemática de sus contextos de desempeño laboral.

El tipo de investigación centrada en la institución considera objetos de estudio presente en la dinámica de la comunidad educativa como fuente primaria de información, para una comprensión global de la problemática, donde se involucra a todos sus integrantes, aspecto que se evidencia en el 81% (13) y, el otro, 19% (3) corresponde al trabajo con 2-3 grupos de integrantes de dichas comunidades; en este caso, nos referimos a estudiantes, familias, docentes de grado, de pregrado y de las áreas de las ciencias sociales y educación física. En cuanto a personas, en el hallazgo se encuentra que el rol mayor se centra en adultos que participan en programas en diferentes escenarios educativos, 30% (4), seguido de docentes de primaria, uno de los trabajos se centró en maestros que se identifican en una de las condiciones LGBTI, 23% (3), madres comunitarias y agentes educativos en la estrategia de primera infancia, 23% (3), familias y, otros, como habitantes de calle y metaleros, cada uno con el 7% (1). Los niños y niñas participantes en ambos tipos de investigación presentan características como necesidades educativas, limitación auditiva (sordos profundos), discapacidad intelectual, y desplazados de sus lugares de origen.

Gráfica 8. Número de casos en los trabajos de grado



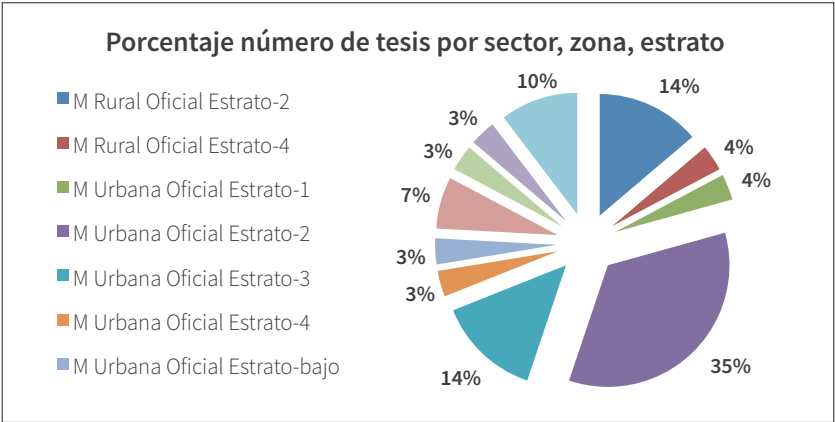
Fuente elaboración propia.

Los 29 trabajos de grado del programa de esta maestría en Educación registran un total de 547 casos como fuente primaria de información, lo que da un promedio de 19 casos por cada uno, en estos el 37% (202) corresponde a niños y niñas, el 28% (151) población con necesidades diversas, el 10% (54) a adultos, el 7% (42), integrado por docentes, familias, niños, niñas y directivos docentes, en porcentajes menores, el 4% (24) docentes y documentos; se aclara, que estos últimos son fuente secundaria en las investigaciones; se registran el Proyecto educativo institucional, informes de autoevaluación y de aplicaciones de índice de inclusión, planes de área, planes de estudio de programa de pregrado, políticas y normas educativas para atención a población en procesos de inclusión, en menor porcentaje, LGBTI con el 3% (20) y otro 3% (15), habitantes de calle y metaleros. La tendencia mayoritaria a participantes, niños y niñas, y estudiantes con necesidades diversas, se explica en los ámbitos de profundización de la maestría, en infancia y poblaciones vulnerables, hecho que muestra la coherencia entre la formación y la selección de la población en las diferentes investigaciones, y se precisa qué contextos vulnerables o población en situación de vulnerabilidad por exclusión, discriminación o marginalidad, corresponden a uno de los criterios de inclusión más recurrente para la selección de participantes en los diseños metodológicos de los diferentes trabajos.

En este caso, el sector analizado corresponde a trabajos de grado de la Maestría en Educación y la tendencia mayor se ubica en instituciones y organizaciones del sector oficial, que equivale al 97% (25), el 6.5% (2) al sector privado y sin información, el otro 6.5% (2), en este último, se ubican dos trabajos, uno (1) en comunidad (lideresas) y uno (1) en contexto de ciudad (grupo de metaleros). Una de las explicaciones que se encuentra en dicha concentración, tiene que ver con que la mayoría de los estudiantes de la maestría, provienen laboralmente del sector oficial y muestran un interés por aportar a este contexto; asimismo, las instituciones tienen la connotación de ser colegios completos, de manera particular se registran algunas instituciones universitarias, universidades, Secretaría de las Mujeres

de Medellín, secretarías de educación, programas de extensión a la comunidad, indicador de la apertura de la maestría a considerar una diversidad de instituciones y organizaciones donde se tengan problemáticas que pueden ser objeto de investigación.

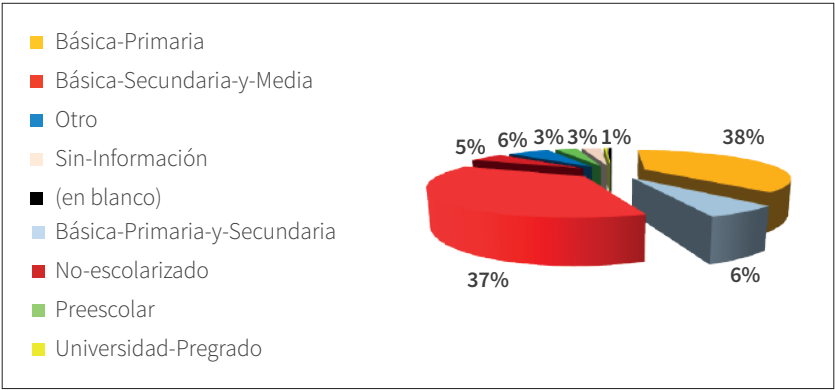
Gráfica 9. Nivel socioeconómico y tipología



Fuente elaboración propia.

Las investigaciones se realizan en el estrato socioeconómico-2, 52% (15), seguida de estrato-3 con el 13% (4), sin información el 17% (5), el nivel-2, 7% (2) en varios estratos, el 3% (1), en nivel bajo. Del número de casos participantes, el 83% (24) de las investigaciones se han desarrollado en la zona urbana, el 17% (5) en la zona rural. Relacionando características como zona, sector y nivel socioeconómico, el 41% (12) registra que las investigaciones corresponden al sector oficial, urbano y nivel socioeconómico-2, seguido del 14% (4) para el sector oficial, rural y nivel-2, otro 14% (4) se ubica en el sector oficial, urbano y en nivel socioeconómico-3. Cruzando el número de casos participantes y sector, se encuentra que el 88% (484) se ubican en zona urbana y el otro 12% (63) en sector rural, hallazgo que se muestra como una tendencia en los trabajos de grado y que amerita proyectar más investigaciones a este último sector.

Gráfica 10. Nivel de escolaridad población participante



Fuente elaboración propia.

Analizando la participación por nivel de escolaridad, se encuentra que el 38% (8) de los estudios se ubican en primaria, continúa el 37% (7) en básica secundaria y media, el 9% (3), sin información, corresponde a las investigaciones realizadas en contexto de ciudad o comunitario, el 6% (2) básica primaria y secundaria, un 5% (2) en contextos no escolarizados, en este caso se encuentra la modalidad familiar en la estrategia de primera infancia, con el 3% (1) nivel universitario y educación preescolar, respectivamente.

El contexto de las investigaciones muestra la relación de la intención de los seminarios de la maestría con las poblaciones en situación de vulnerabilidad en la educación, en este caso, se privilegia aquella que se encuentra en educación básica (primaria y secundaria) donde se registran el mayor número de estudiantes en proceso de educación inclusiva y en atención a la diversidad.

En la indagación por el nivel, grado o programa educativo se encuentra que los trabajos de grado se desarrollaron en diversos contextos que van desde la educación infantil hasta el nivel superior, sin que se halle una preferencia marcada, como se referencia a continuación: grado tercero en educación oficial y zona urbana, 10% (3) cada uno, de primero a once, grado primero, grado

cuarto, educación superior, programas de extensión académica para adultos mayores, grado de transición y grado quinto, 7% (2) y de tercero quinto, noveno grado, de grado cuarto a once, grado sexto, aula para sordos, modalidad institucional en primera infancia, programas de resocialización para habitantes de calle, de restitución de derechos para niños, niñas y adolescentes, educación para el desarrollo humano y culturas urbanas (metaleros), 3,5% (1). Cruzando los grados escolares particulares con los agrupados, se encuentra que los grados tercero y cuarto corresponden a los más investigados, con seis (6) trabajos de grado cada uno, seguido de quinto grado con cuatro (4) investigaciones sexto grado con tres (3), estas tendencias se explican porque el grado tercero es donde se evidencia la consolidación de aprendizajes de lectura, escritura y matemáticas, y reviste importancia en los procesos de educación inclusiva, lo que sucede con el proceso de los estudiantes con necesidades educativas; el grado cuarto es uno donde se están encontrando mayores niveles de repitencia y deserción escolar y, los grados quinto y sexto, porque son los que ubican en la transición educativa del ciclo educativo.

Conclusiones

Se evidencia que el programa de Maestría en Educación es coherente con la proyección de trabajos de grado, especialmente en el ámbito de formación Poblaciones vulnerables, y los orienta a investigaciones que aportan a problemas del contexto educativo. Consecuente con el objeto de la maestría, se han desarrollado trabajos de investigación que convocan a participantes que se encuentran en procesos de educación inclusiva o participan en estrategias de reconocimiento social para adultos mayores, lideresas y personas con discapacidad en proceso laboral.

El número de casos participantes muestra la tendencia a investigaciones que problematizan los estudios en contextos particulares, mayoritariamente con estudiantes de grado escolar o una institución particular, aspecto que es importante en la

comprensión local y que podría revisarse cómo hacer réplicas con otros casos, para encontrar diferencias, convergencias y posibles generalizaciones de resultados.

La concentración de casos que presentan necesidades educativas en procesos de educación inclusiva es un aspecto de fortaleza que muestra la coherencia con el ámbito de profundización en poblaciones vulnerables, aspecto que se debe correlacionar con los hallazgos para conocer el saber producido en las investigaciones. Es importante que la maestría analice la posibilidad de diversificar los trabajos de grado en sus objetos de formación con problemáticas de proyección de investigaciones al sector privado, en contextos rurales y en niveles socioeconómicos 4 y 5, para ampliar la comprensión del campo problémico y de formación.

7. Región investigativa hallazgos

Los hallazgos extraídos de 29 trabajos de grado de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, se presentan agrupados en las regiones educación, pedagogía y, otras, según los tópicos. Una investigación puede aportar a varias regiones y a varios tópicos en una región, como se aprecia en el cuadro 1:

Cuadro 1. Tendencias regiones y tópicos
región investigativa hallazgos

Trabajo de grado	Región	Tópicos	Hallazgos
ANT/010/01/M	Pedagogía	Aprendizaje	1
		Didáctica/Enseñanza	1
		Prácticas pedagógicas	2
	Otras regiones	Representaciones	2
ANT/010/02/M	Educación	Educación inclusiva	6
	Otras regiones	Alteridad	1
ANT/010/03/M	Educación	Educación inclusiva	3
	Otras regiones	Alteridad	2
ANT/010/04/M	Educación	Educación inclusiva	3
ANT/010/05/M	Pedagogía	Saber pedagógico	2
		Didáctica/Enseñanza	1
		Profesores	2
ANT/010/06/M	Educación	Educación para la paz y la democracia	2
	Otras regiones	Representaciones	1

Trabajo de grado	Región	Tópicos	Hallazgos
ANT/010/07/M	Educación	Educación inclusiva	6
ANT/010/08/M	Educación	Educación inclusiva Gestión educativa	5 4
	Pedagogía	Uso educativo de las TIC	1
ANT/010/09/M	Educación	Pensamiento crítico Sentido de la educación	3 1
	Pedagogía	Prácticas pedagógicas Didáctica/Enseñanza	2 1
ANT/010/10/M	Educación	Sentido de la educación	2
ANT/010/11/M	Educación	Educación inclusiva	5
ANT/10/012/M	Educación	Educación inclusiva	2
	Pedagogía	Didáctica/Enseñanza	1
ANT/10/013/M	Otras regiones	Desarrollo humano Representaciones	5 1
	Educación	Educación inclusiva	1
ANT/10/014/M	Otras regiones	Desarrollo humano	1
	Otras regiones	Alteridad	4
ANT/10/015/M	Educación	Educación para la paz y la democracia	1
	Pedagogía	Identidades	1
ANT/10/017/M	Otras regiones	Familia Representaciones	5 1
ANT/10/018/M	Educación	Escuela	1
		Educación para la paz y la democracia	1
		Estudiantes	1
ANT/10/019/M	Pedagogía	Didáctica/Enseñanza Aprendizaje	1 1
	Otras regiones	Representaciones	1
ANT/10/020/M	Pedagogía	Cognición Acción educativa	2 1
	Otras regiones	Alteridad	1
ANT/10/021/M	Educación	Gestión educativa	2
		Educación inclusiva	1
ANT/10/022/M	Pedagogía	Prácticas pedagógicas	1
		Profesores	1

Diversidad y educación.

Saberes producidos en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia.

Trabajo de grado	Región	Tópicos	Hallazgos
ANT/10/023/M	Pedagogía	Estudiantes Aprendizaje	1 1
	Otras regiones	Alteridad	1
ANT/10/024/M	Otras regiones	Habilidades sociales	3
ANT/10/025/M	Educación	Evaluación curricular	4
		Educación inclusiva	3
ANT/10/026/M	Pedagogía	Cognición Didáctica/Enseñanza	1 1
	Educación	Educación inclusiva	1
ANT/10/027/M	Otras regiones	Poder	2
		Desarrollo humano	2
ANT/10/028/M	Educación	Cultura juvenil	3
ANT/10/029/M	Otras regiones	Representaciones	2
	Educación	Investigación formativa	1
	Pedagogía	Competencias	1

Fuente elaboración propia.

Los trabajos de grado de la Maestría en Educación, por regiones, se ubican así: 28% (8) en educación, 24% (7) educación y otras regiones, 14% (4) otras regiones, 14% (4) educación y pedagogía, 10% (3) pedagogía y otras regiones, 7% (2) pedagogía y el 3% (1) educación, pedagogía y otras regiones.

En el cruce de las investigaciones en las tres regiones, en educación se registran 20 trabajos de grado, seguida de otras regiones con 15 trabajos y en pedagogía, 10; esto se explica por los tópicos que tiene la maestría en el ámbito de profundización en poblaciones vulnerables para la investigación, referidos a equiparación de oportunidades, identidades, capacidades e interculturalidad.

La región investigativa en educación, se muestra como la tendencia mayor con las subregiones educación inclusiva, seguida de gestión educativa y como opacidad se encuentran educación para la paz y la democracia, evaluación curricular y cultura juvenil. Otras regiones muestran, representaciones sociales, alteridad y desarrollo humano

como preferencias y, en opacidades, familia, habilidades sociales y poder. En la región pedagogía los tópicos más representativos corresponden a didáctica, prácticas pedagógicas y aprendizaje y, las opacidades, estudiantes, profesores, saber pedagógico y uso de las TIC.

Cuadro 2. Regiones y tópicos región investigativa hallazgos

Región	Tópico global	Número trabajos de grado	Porcentaje N° trabajos de grado	Hallazgos	Porcentaje Hallazgos
Educación	Cultura juvenil	1	4%	2	3%
	Educación inclusiva	12	44%	37	59%
	Educación para la paz y la democracia	3	11%	4	6%
	Escuela	1	4%	1	2%
	Estudiantes	1	4%	1	2%
	Evaluación curricular	1	4%	4	6%
	Gestión educativa	2	7%	6	10%
	Investigación formativa	1	4%	1	2%
	Pensamiento crítico	1	4%	2	3%
	Poder	1	4%	1	2%
	Políticas educativas	1	4%	1	2%
	Sentido de la educación	2	7%	3	5%
Total educación				63	100%
Pedagogía	Acción educativa	1	5%	1	4%
	Aprendizaje	3	14%	3	11%
	Cognición	2	9%	3	11%
	Competencias	1	5%	1	4%
	Didáctica	6	27%	6	22%
	Estudiantes	2	9%	2	7%
	Prácticas pedagógicas	3	14%	5	18%

Región	Tópico global	Número trabajos de grado	Porcentaje N° trabajos de grado	Hallazgos	Porcentaje Hallazgos
Pedagogía	Profesores	2	9%	3	11%
	Saber pedagógico	1	5%	2	7%
	Uso de las TIC	1	5%	1	4%
Total pedagogía				27	100%
Otras regiones	Alteridad	4	25%	11	30%
	Desarrollo humano	3	19%	8	22%
	Familia	1	6%	5	14%
	Habilidades sociales	1	6%	3	11%
	Poder	1	6%	2	5%
	Representaciones	6	38%	8	22%
Total otras regiones				37	100%

Fuente elaboración propia.

La región investigativa educación, se encuentra conformada por 11 tópicos, educación inclusiva es el más representativo con el 44% (12) de los trabajos de grado y el 29% (37) de los hallazgos, seguida de educación para la paz y la democracia 11% (3) de los trabajos de grado y 6% (4) hallazgos, gestión educativa, 10% (2) de los trabajos de grado y 5% (6) de los hallazgos, sentido de la educación, 5% (2) de los trabajos de grado y 5% (3) hallazgos y le siguen cultura juvenil y pensamiento crítico con el 3% (1) trabajo de grado y 3% (2) hallazgos y los de menor presencia con el 4% (1) trabajo de grado y 2% (1) hallazgo evaluación curricular, escuela, estudiantes, investigación formativa, poder y políticas educativas.

En la región investigativa pedagogía, integrada por 10 tópicos, la tendencia mayor la registra didáctica con el 27% (6) trabajos de grado y el 22% (6) de los hallazgos, continúa prácticas pedagógicas 14% (3) trabajos de grado y 18% (5) de los hallazgos, aprendizaje y profesores, cada uno con el 9% (2) trabajos de grado y 11% (3) hallazgos, estudiantes con el 9% (2) trabajos de grado y 7% (2) hallazgos, saber pedagógico 5% (1) trabajo de grado y 7% (2)

hallazgos, y el 5% (1) trabajo de grado y 4% (1) hallazgo, uso de las TIC, competencias, acción educativa y saber pedagógico.

La región investigativa otras regiones, integrada por seis (6) tópicos, presenta representaciones 38% (6) trabajos de grado y 22% (8) hallazgos, desarrollo humano 19% (3) trabajos de grado y 22% (8) de los hallazgos, familia con el 6% (1) trabajo de grado y 14% (5) de los hallazgos, habilidades sociales con el 6% (1) trabajo de grado y 11% (3) hallazgos, y poder con el 6% (1) trabajo de grado y 5% (1) hallazgos.

A partir de los tópicos se conforman subregiones investigativas que relacionan sentidos distintos, obteniendo nueve (9) subregiones: educación inclusiva, desarrollo humano, alteridad, representaciones sociales, cognición y aprendizaje, prácticas pedagógicas, gestión escolar, familia y educación para la paz. En cada uno se encuentran pliegues, que se denominan familias para explicarlas; a manera de ilustración, en la región educación se encuentra la subregión Educación inclusiva, la cual se organiza en cuatro familias, a saber: trayectoria educativa, proceso, herramientas y acontecimientos. En cada una de estas se caracterizan cimas y conexiones para entender la relevancia, la visibilidad y la opacidad, con referencia a logros en los trabajos de grado de la maestría, los cuales se obtienen de los tópicos locales, y los flujos se explican por el recorrido, en términos de rupturas, turbulencias, continuidades, aportados por los tópicos relacionales.

Cada subregión investigativa se presenta con sus cordilleras y con el número de hallazgos que surgen en los trabajos de grado, estos se configuran en porcentajes, donde cada subregión es un 100%, en la presentación se ubica el trabajo de grado que explicita el hallazgo en cada familia y, se asigna, entre paréntesis el respectivo código fijado a cada trabajo de grado. Se precisa que los 29 trabajos de grado arrojaron 127 hallazgos. Cada cordillera muestra sus respectivos pliegues para reconocer las explicaciones que la determinan.

7.1 Hallazgos región investigativa educación
7.1.1 Subregión, Educación inclusiva

Cuadro 3. Cordilleras de la subregión Educación inclusiva

Cordilleras	Número de hallazgos	Porcentaje
Trayectoria educativa	14	38%
Proceso incluyente	10	27%
Herramientas	7	19%
Acontecimientos	6	16%

Fuente elaboración propia.

Los hallazgos en este tópico se agrupan en cuatro cordilleras, como se aprecia a continuación:

La **cordillera trayectoria educativa**, representa el 38% de la subregión Educación inclusiva, muestra dos pliegues, la perspectiva conceptual y la gestión. Con relación al primero, se relaciona con las concepciones sobre la diversidad poblacional, la cual se asume como elemento constitutivo de la escuela:

Referenciar la diversidad de personas, se evidencia en el reconocimiento de la misma como un elemento asociado a la vida escolar, de ahí que los docentes hacen planteamientos tales como: “no normal, ya estamos todos en este cuento y ya no se hace tanto énfasis en ello, simplemente se respeta que sea diferente (P03).

También expresan:

Como algo muy valioso, como pilar de la institución la diferencia que no incapacita que permite mejorar, crecer, que nos permite reconocer al otro y reconocernos para crecer, no algo que nos excluye, sino que nos incluye y nos hace parte de la institución educativa (ANT/010/02/M).

Y, en el reconocimiento a las capacidades individuales del estudiante para orientar prácticas inclusivas como uno de los principios de la propuesta educativa de las instituciones:

El respeto por la diversidad es una cualidad fundamental en las prácticas de enseñanza que implica un reconocimiento a las capacidades individuales del estudiante, los derechos son considerados parte esencial en dicho respeto. Las prácticas inclusivas de los docentes para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes han sido obtenidas a través de la experiencia en el ejercicio de su profesión, y no es algo que haya sido enseñado en la formación inicial o en ejercicio. Estas prácticas de enseñanza se materializan primero con la observación permanente del docente hacia sus estudiantes, también con una sensibilización frente a, donde la escucha y el diálogo son el principal componente el trabajo colaborativo. Sus prácticas como docente también son formativas desde la concepción de los derechos humanos. La atención a la diversidad no está relacionada solamente con la formación de los docentes, tiene una mayor relación con su intuición y la motivación que estos asumen frente a la atención de la población diversa que bajo su consideración es la población con discapacidad (ANT/010/03/M);

- Estas concepciones se comprenden como rupturas con relación a la postura del ser humano que se forma en la diversidad, se explican “como una situación normal y se referencia en el respeto por la diferencia” (ANT/010/02/M); lo hallado en los diferentes trabajos, afirma lo que Correa y Restrepo plantean:
- La educación para la diversidad ha venido reflexionando frente a su sistema educativo pues al considerar una perspectiva de la

“diferencia” desde otro ámbito le supone una transformación en sus prácticas, concepciones y construcciones del sujeto, lo que implica una reflexión en relación al proceso educativo y de enseñanza (2017, pp.39-38).

Pensamiento que se relaciona con la postura sobre educación inclusiva que enfatiza en la participación de la diversidad de estudiantes,

Se evidencia que en la institución educativa la diversidad esta mirada bajo la concepción de atención a todo tipo de personas, centrándose específicamente en la discapacidad sensorial, cognitiva y física; se hace referencia a las características de las personas como algo “normal”, que implica la participación de toda la comunidad educativa, directivos, docentes, familias y estudiantes, permitiendo a cada uno favorecer el proceso dentro y fuera de esta, existe en la Institución Educativa vacíos en cuanto a la claridad de las concepciones que hacen parte de la educación inclusiva, pero esto, no tiene como consecuencia la discriminación de las diversas poblaciones que interactúan en ella (ANT/010/02/M).

Y en los ambientes escolares enriquecidos para la potencialización de capacidades en estudiantes con discapacidad:

La institución educativa deja ver un concepto de diversidad unido a la discapacidad y con ello hace una selección de los estudiantes para ubicarlos en un ambiente escolar enriquecido en el que pueda potenciar sus capacidades. Con ellos se promueve un enfoque educativo incluyente (ANT/010/02/M).

La institución orienta su educación a estudiantes con o sin discapacidad, así:

Diversidad y educación.

Saberes producidos en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia.

Una institución que desde sus inicios presta el servicio educativo a niños, niñas y adolescentes con discapacidad sensorial, la cual, con el transcurrir del tiempo y teniendo en cuenta las propuestas de educación inclusiva dirigida a todas las personas sin hacer discriminación, acoge niños con y sin discapacidad, buscando implementar una educación adecuada para todos y todas” (ANT/010/02/M).

Las concepciones en educación inclusiva implican un cambio de enfoque educativo en la institución, que lleve a transformar prácticas de los docentes, centradas en la cooperación, por ello:

Se puede decir que la escuela se ha movilizadado de modelos en los que propendía por el aprendizaje centrado en la transmisión de conocimiento o saberes y donde las relaciones establecidas eran jerarquizadas, en tanto que el docente constituía el sujeto del saber y el estudiante era el sujeto que debía aprender y adaptarse a las exigencias escolares; hacia una posición en la que la educación brindada por la escuela hace esfuerzos por transformar sus planteamientos y prácticas hacia modelos basados en la construcción de conocimiento, que favorezcan la experiencia y donde las relaciones que se establezcan sean de cooperación; es decir, docente y estudiante son sujetos activos en la construcción del aprendizaje, permitiendo valorar aquellos de tipo social” (ANT/010/03/M).

De manera particular, con la población sorda, se reconoce que la lengua de señas tiene un constructo lingüístico, cultural e histórico el cual no se reduce a las señas, por tal razón:

No basta conocer la lengua de señas para ser intérprete, la interpretación exige profesionalidad puesto que una lengua lleva

consigo un universo cultural e histórico. Además, interpretar no corresponde simplemente al acto mecánico de sustituir una palabra por otra; es un proceso psicolingüístico que exige extraer el sentido del discurso y su reformulación de manera tal que el mensaje expresado sea comprensible para el receptor del discurso, por ello se requiere el concurso en la institución educativa de un personal de interpretación idóneo. Que con sus conocimientos contribuya a fortalecer esta propuesta educativa. En la actualidad existen vacíos en el proceso de interpretación en la institución educativa (ANT/010/04/M).

Sin embargo, existe un aspecto que se muestra contradictorio, falta postura con la educación de calidad para estudiantes sordos en la propuesta educativa de la institución centrada en el enfoque de inclusión:

Los resultados permiten establecer la prestación de un servicio teóricamente fincado en el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística, sin embargo, no se observa en la práctica esta condición que implique brindarle a la población sorda una educación que responda a sus condiciones y necesidades, la política inclusiva que se maneja en la institución es muy general y no consulta los postulados de educación con calidad a esta población (ANT/010/04/M).

Se aprecia en el caso del enfoque conceptual cómo la escuela y la educación se transforman para responder a las posibilidades; particularmente, para personas con discapacidad, la participación se relaciona con apertura de la comunidad educativa y lleva inherente la no discriminación a la condición de discapacidad del estudiante; en esta mirada, una escuela que tiene trayectoria en educación para todos se autorreconoce como aquella que no excluye ni discrimina, es inherente a la transformación de enfoque educativo para impactar las prácticas de aula, donde docente

y estudiante son sujetos activos en el aprendizaje y, de manera particular, la inclusión de población sorda en la institución implica que su propuesta educativa debe tener el carácter de pertinencia, en este caso trabajar el enfoque educativo bicultural, situación que se desconoce aun teniendo la población en la institución.

Con relación al pliegue gestión en la trayectoria educativa inclusiva, se muestran los flujos, se reconoce que la educación inclusiva es un proceso y requiere de planeación del mismo; para esto, en la gestión directiva se establecen los direccionamientos que le dan apoyo a las diferentes áreas de gestión escolar como la académica, de la comunidad y el direccionamiento estratégico para el fortalecimiento de las estructuras social, económica, política y cultural en el contexto educativo. Se reconoce la necesidad del seguimiento al proceso y, al mismo tiempo, se desconoce la periodicidad de la autoevaluación en inclusión y como participa la comunidad, de tal manera que:

En torno a cómo se está atendiendo la diversidad del estudiantado, se encontró que estudiantes y docentes no tienen conocimiento de la regularidad con la cual se realiza la autoevaluación; contradiciéndose no sólo en la frecuencias con la cual se realiza, sino también, en la realización desde la identificación de barreras y facilitadores para atender la diversidad del estudiantado; de igual manera sucede con la participación de la comunidad educativa en estos procesos y con los aspectos en los que se han realizado mejora a nivel administrativo y organización para responder a la diversidad en el aula y la institución, mientras los docentes lo catalogan con porcentajes que superan el 70%, los estudiantes manifiestan que se ha logrado avanzar incipientemente en algunos aspectos, entre los cuales resaltan la comunicación interinstitucional (ANT/O10/O7/M).

Además, se reconocen opciones de transformación que van desde la reformulación del Proyecto Educativo Institucional para promover el aprendizaje de estudiantes sordos, según se aprecia aquí:

Se está demostrando que las instituciones educativas y específicamente que manejan población sorda están adecuando sus estructuras físicas y dotándolas de recursos didácticos, técnicos y humanos (modelos lingüísticos, intérpretes y docentes de lengua castellana para sordos) para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas sordas, este proceso ha implicado adecuar su PEI, planes de mejoramiento, manual de convivencia a estas circunstancias, denotándose un compromiso y responsabilidad de estas instituciones en la implementación de acciones de apoyo, cooperación y se observa la ejecución de planes, programas y proyectos sociales acordes a las particularidades y necesidades individuales y sociales de los estudiantes sordos (ANT/010/04/M).

Y, en la necesidad de fortalecer los niveles de articulación, entre niveles educativos y programas de atención integral en entornos educativos para poblaciones en situación de vulnerabilidad:

Se hace necesario reconocer, que es significativa la importancia que tiene la enseñanza y el currículo, entre otros componentes netamente pedagógicos de la política educativa. Este punto permite destacar lo interpretado sobre la menor relevancia que reciben algunos procesos analizados. Habría que decir también que ha llegado el momento de fortalecer los niveles de articulación entre programas de atención integral en entornos educativos con

poblaciones vulnerables, como estrategia de acompañamiento que eviten niveles de repitencia y deserción escolar, acompañar de manera personalizada a los alumnos y alumnas, apoyarlos en el paso de la primaria a la secundaria, en su tránsito por ella y en su posterior elección a estudios superiores; en últimas el encuentro entre los lineamientos de la planeación estratégica educativa y los procesos y componentes del índice de inclusión (ANT/010/08/M).

La cordillera proceso incluyente representa el 27% de la subregión Educación inclusiva, el pliegue mayor se registra en la cultura incluyente, que al mostrarla como una cultura humanizante, corresponde al sello institucional con la diversidad de estudiantes, según se plantea aquí:

Podemos destacar que la institución educativa reúne esfuerzos no solo para alcanzar logros académicos, sino que propendan por un estilo de vida humanizante que transversalice la vida escolar y este sea el sello personal de sus estudiantes dentro y fuera de la misma. Un docente reconoce la convivencia como “el respeto por las diferencias que tiene cada uno de los estudiantes o al menos ese es el esfuerzo que se ha estado haciendo que aunque en un aula hallan estudiantes que consideramos “regulares” y otros que tengan una diferencia muy marcada dentro de esa misma aula a esos estudiantes hay que evaluarlos según las cualidades que tengan las particularidades (P03⁴)

Y, una familia menciona que, “les enseñan no solamente matemáticas, sociales, ciencias sino que también se les enseña

4 Docente uno entrevistado.

educación en el respeto” (F01⁵)” (ANT/010/02/M). Por lo tanto, el respeto a la diferencia es una cultura que se vive y se construye sobre la base de la confianza mutua:

En lo referido a la práctica de lo que tiene que ver con el respeto por la diferencia, ambos grupos encuestados manifiestan, estudiantes y docentes, que en la institución se realizan actividades con los estudiantes que favorecen el respeto mutuo, el reconocimiento y respeto a la diferencia, la confianza y altas expectativas ante las posibilidades futuras de todos y el apoyo entre los que más dificultades tienen para aprender, este último, coincidiendo para ambos grupos en la asignación de menor porcentaje; desde esta mirada es importante reconocer que una de las acciones que identifica una cultura que respete, cree y valore la diversidad está pensada desde la generación de los apoyos como una medida que permite a todos en algún momento del proceso educativo mejorar sus desempeños y potencializar sus habilidades (ANT/010/07/M).

Y, “la discapacidad como constructo reside en su capacidad de poder medirse en severidades, detectar los individuos/contextos que la configuren y los apoyos requeridos, aspectos a tener en cuenta en la educación de los estudiantes que presentan discapacidad intelectual”(ANT/10/025/M); estas ideas rompen esquemas conceptuales en las instituciones educativas que muestran apertura al cambio de concepción hacia la discapacidad y la diversidad, es una invitación a superar la visión del déficit y la vulnerabilidad. De igual manera se reflejan posturas conocidas que fundamentan la educación inclusiva, entre estas, la formación en inclusión posibilita desarrollar prácticas pertinentes, por ello:

5 Familia uno entrevistada.

Es recurrente el tema de capacitación y formación docente, retomándola como elemento fundamental en los procesos de inclusión educativa, siendo también considerada como pilar básico que posibilita en desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes en el marco de la educación inclusiva. De manera particular, al momento de realizar procesos de formación docente en educación inclusiva (ANT/010/07/M)

También, otros aspectos propios del trasegar en la educación, si se considera la flexibilidad curricular como respuesta a las características individuales de los estudiantes, así:

Para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes que más requieren apoyo, se encuentra que no es una condición fundamental a la hora de diseñarlas y en ello coinciden los estudiantes al valorar como opción más representativa la opción casi siempre con una frecuencia del 33%, lo cual lleva a contradecir la respuestas dadas al ítem que indaga si las tareas escolares se diseñan teniendo en cuenta las características de los estudiantes desde el contenido y la forma, en la cual ambas poblaciones manifestaron que sí se hacía y en este se manifiesta lo contrario; es de reconocer que la flexibilización en la presentación de todo tipo de material desde la forma, es un elemento crucial a la hora de atender al estudiantado que por diferentes situaciones no pueda acceder a los formatos presentados al grupo en general (ANT/010/07/M);

Además de “asociar la repitencia a interrupciones del proceso escolar en los estudiantes por factores de movilidad de lugar de las familias” (ANT/10/011/M); los apoyos los organiza la institución educativa de acuerdo con las necesidades de todos sus estudiantes, como se observa en:

Los docentes apuntan a que en las prácticas de sus compañeros siempre están presentes acciones en el aula de clase que dan cuenta que se atiende efectivamente a todos los

estudiantes; de manera que, se atiende a toda la población del sector sin importar su raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica, o situaciones de vulnerabilidad, como desplazamiento, violencia, y analfabetismo, entre otros, los grupos poblacionales de estudiantes presentes en la clase siempre reciben de parte de sus docentes una atención que garantiza el aprendizaje, la participación, la convivencia y el avance de un grado a otro, preparándolos para la vida y el trabajo. Estas prácticas también incluyen que siempre se da una respuesta educativa plural, diversificada y flexible para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes. Asimismo, se observó que según el lenguaje utilizado por sus pares el docente en el aula siempre promueve y el respeto y valoración por la diversidad entre todos los integrantes; además, la metodología utilizada por el docente observado procura siempre que cada estudiante aprenda colaborativamente, teniendo en cuenta sus características personales sociales, culturales, raciales, de edad, sexo, religión, de ritmos y estilos de aprendizaje; por último, las actividades realizadas en clase siempre son entendidas y disfrutadas por todos los estudiantes (ANT/10/011/M).

La flexibilidad se incorpora al sistema de evaluación, desde ahí permite detectar la discapacidad intelectual en el proceso de interacción de los estudiantes en los contextos educativos para dar acceso a medidas diferenciales como el apoyo pedagógico:

Se propone un sistema de clasificación que permita detectar la discapacidad intelectual y su severidad para dar acceso a medidas

diferenciales como el apoyo pedagógico pero que a la vez no requiera nombrar la discapacidad, por lo menos no al estudiante, docentes y familia, y más bien se les socialice la necesidad de apoyo requerida por el estudiante lo cual invita a comprometerse y a darle prioridad a las acciones de apoyo, evitando así las consecuencias de la clasificación que se hace en la escuela a partir de diagnósticos (etiquetaje) como la baja autoestima y la reducción de expectativas. De igual forma el sistema de clasificación ambivalente permite diferenciar y superar las dificultades asociadas a la detección de la discapacidad como el hecho que la evaluación (diagnóstico) no conlleve a la atención y a los apoyos requeridos (Cardona et al., 2012; Gómez 2011; Hijuelos, 2011) como se evidenció en el estudio en algunos estudiante con síndrome de Down los cuales no tenían ninguna evaluación aparte de cariotipo que ayudara a determinar la severidad de su discapacidad, ni mucho menos los apoyos requeridos (ANT/10/025/M).

En este caso, aprovechar una escala de evaluación centrada en perfiles de apoyo, y convertirla en una alternativa para mitigar desde temprana edad las manifestaciones en el aprendizaje de la discapacidad intelectual, invita a superar barreras como limitar la acción a un registro estadístico, a caracterizar la población en la edad escolar en donde se comienzan los diagnósticos de discapacidad intelectual:

La escala se convierte en una alternativa para mitigar desde temprana edad las manifestaciones de la discapacidad intelectual y así no solo remitir con más precisión al sistema de salud sino también mejorar la comunicación entre dichos sectores que

permitan así articular esfuerzos para una atención más eficiente y digna (Ley 1618 de 2013; sentencia T 974/10). (ANT/10/025/M).

En este proceso se piensa que la formación docente en educación inclusiva debe enfatizar el cambio de cultura institucional por la diversidad de la población existente, y orientar su acción pedagógica hacia lo académico y lo humanista, de manera que se pueda implementar la flexibilidad curricular como una de las bases importantes en la propuesta educativa de la institución en la atención a la diversidad y dispuesta en todo momento para cualquier estudiante, situación que permitiría reflexionar sobre la población que está al interior de las instituciones, sin ser objeto de la educación inclusiva; en este caso, se refiere a estudiantes que tienen historial de deserción y requieren de currículos flexibles y de acompañamiento, postura que invita a superar varios de los inconvenientes tradicionalmente relacionados con la escuela, cuando piensa que la inclusión es para el que llega desde fuera; sin embargo, desde dentro también se puede estar excluyendo cuando la propuesta educativa no orienta su proceso en el respeto por las diferencias, para que en última instancia, no exista una cultura de valoración, aspectos que se observan en la convivencia y en espacios cotidianos, ausentes de la reflexión permanente sobre prácticas de interacción social, que limitan la interiorización de esquemas de dignificación del ser humano, los cuales se deben iniciar a edades tempranas.

La cordillera herramientas representa el 19% de la subregión Educación inclusiva, estas son utilizadas en la mediación de procesos, tienen connotaciones diferentes que van desde ser posibilitadoras de lecturas de contexto y planeamiento de la acción pedagógica, hasta ser facilitadoras de acciones en el aula y en procesos de acompañamiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes en su diversidad. La tendencia mayor de las investigaciones se aprecia en que son utilizadas para los ajustes razonables que se necesitan para acceder al currículo; al respecto, la aplicación del índice de

inclusión refleja la apropiación que están teniendo las instituciones educativas con el transcurso de educación inclusiva:

Los resultados dan cuenta que el índice global de inclusión local 2013 obtuvo calificaciones más altas que el global nacional del 2010, y por tanto, puede inferirse para la categoría de análisis Procesos de desarrollo y transformación en la atención a la diversidad de instituciones Educativas inclusivas, que en la Secretaría de Educación Municipal se presentan avances en la apropiación del enfoque de educación inclusiva, para las áreas de gestión directiva, académica, administrativa y de comunidad (ANT/010/08/M);

Aprovechando los resultados para ser articulados en acciones precisas en los Proyectos educativos institucional y municipal, y en los Planes de apoyo al mejoramiento de las entidades territoriales, se observa:

Se encuentra que en las instituciones participantes coinciden que sus proyectos educativos institucionales contemplan la construcción de la identidad como un elemento que permite reconocer las diferencias de los sujetos, identificar las características propias del contexto y de los diferentes grupos: culturales, raciales, religiosos; así mismo con un porcentaje mayoritario afirman que éste permite el reconocimiento de la dignidad personal (ANT/010/08/M).

Hallazgo que muestra el paso de un proceso institucional a una dinámica administrativa y de gestión municipal y que se revierte en los Proyectos Educativos de las instituciones, que en este caso, el direccionamiento se vivencia en las prácticas para la construcción de identidades en la atención a la diversidad; sin embargo, no es

un proceso generalizable en las instituciones, algunas turbulencias se observan en el proceso, como la carencia de espacios accesibles fuera del aula de clase, así:

La planta física es amplia y con variados espacios que benefician el desarrollo de los estudiantes, esta estructura ha sufrido remodelaciones significativas en poco tiempo y ha acogido diversidad de personas, lo cual no fue tenido en cuenta en la construcción, lo que hace necesaria una actualización de la señalética que atienda las necesidades de todos. Un docente hace referencia “falta más apropiación de la señalética, se daña, se desaparece o no está actualizada, falta mejorar a nivel visual que sea más llamativa, más baja para los estudiantes de talla baja y los de silla de ruedas” (P05⁶). El espacio físico escolar debe estar estructurado bajo el concepto de Diseño Universal, que busca concebir el entorno y los objetos de manera “inclusiva”, apto para todas las personas y no sólo para aquellas que presenten discapacidad; un contexto inclusivo no se limita al interior de la escuela, también considera su entorno inmediato, lo que implica una comprensión anticipada, es decir, el establecimiento debe contar con espacios accesibles y seguros aun cuando ningún miembro de la comunidad se desplace en silla de ruedas. El diseño universal y la accesibilidad para todos y todas es manifestación de una escuela abierta, preparada para acoger a todos los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa” (ANT/010/02/M).

La tensión que se observa entre acceso y permanencia, entre asignación de cupo escolar y la calidad educativa en procesos

6 Docente cinco entrevistado

de inclusión, muestra que los recursos no son suficientes, ni sistemáticos:

Las prácticas de autoevaluación de las instituciones participantes como muestra, se caracterizan por la identificación de necesidades institucionales para atender a las necesidades de los estudiantes, los recursos con los que cuenta la institución y los que requiere para mejorar dicha atención; lo cual se materializa, en algunas ocasiones, en planes de trabajo para movilizar acciones de mejoramiento tanto al interior de las instituciones como entre las mismas; sin embargo, aún no son lo suficientemente rigurosos y sistemáticos como para dar cuenta realmente de los procesos que se realizan en la institución para facilitar el aprendizaje y la participación de los estudiantes y en especial de quienes por su situación o condición presentan más dificultades para mantener en el proceso formativo, fin último que se pretende alcanzar en los procesos inclusivos. De igual manera debe ser más participativa, de manera que vincule actores de la comunidad educativa, como una medida que permita conocer desde varias ópticas las realidades institucionales y genere mayor compromiso con el logro conjunto de los procesos establecidos; todo lo anterior debe estar acompañado de procesos de comunicación al interior de la institución, pues en el análisis que se realiza al contrastar varias respuestas a las preguntas planteadas en la encuesta entre sí y la observación del contexto, es que las confusiones se dan, no porque no se realicen reuniones para autoevaluar, sino porque no se comunica lo que resulta de estos encuentros (ANT/010/03/M).

Queda para la reflexión, cómo se transforman las prácticas institucionales y de aula con la apuesta de la educación inclusiva, cómo se resignifica la didáctica con la incorporación de los ajustes, y que tan coherente es la formación inicial de los maestros para actuar en contexto diversos y en situación de vulnerabilidad.

La **cordillera acontecimientos** de la educación inclusiva, representa el 16% de la subregión Educación inclusiva, se aprecia en dos sentidos: uno, los sujetos de esta, que son quienes pueden opinar de qué manera la propuesta responde a sus expectativas, necesidades e intereses; la experiencia para ellos genera sentimientos positivos y negativos, estudiantes con religión diferente a la católica se encuentran en los colegios con prácticas que no favorecen su identidad; sin embargo, sus pares les reconocen su propia identidad:

La visión de los estudiantes acerca de sus profesores en el tema de valoración de la identidad religiosa que expresan se está nombrando como una imposición de la religión que practican mayor número de estudiantes y docentes, las prácticas de los docentes en este sentido y en ocasiones están siendo desconocedoras de dicha diversidad. En la comunidad religiosa de representación minoritaria también está presente y en el liderazgo de sus estudiantes se expresa la movilización de su comprensión cultural diferente como mecanismo de respeto con otras religiones (ANT/10/011/M).

El otro sentido, lo da la comunidad educativa: ¿cómo se transforman los sujetos que interactúan con pares que presentan alguna situación de vulnerabilidad?; en el colectivo aún perdura la creencia de que:

La educación inclusiva es para estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad “se puede decir que los docentes no tienen claridad sobre la diversidad que

existe entre los estudiantes que atienden en la institución, ya que aunque manifiestan mediante la observación atender a todos los estudiantes que llegan a sus aulas, en el momento de la entrevista se enfocan en el tema de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales y hablan muy poco de las demás manifestaciones de la diversidad en el aula, tomándolas como un aspecto que genera dificultad en la realización de sus prácticas de enseñanza, sin embargo tener en sus aulas de clase estudiantes con discapacidad, genera en ellos un reto profesional. Entre tanto los estudiantes ven en la diversidad una oportunidad de aprender de los otros, pues algunos están viviendo particularmente una experiencia significativa de vida y entre ellos se acogen con las características propias de cada uno (ANT/10/011/M);

El caso de estudiantes con talentos se define por la capacidad demostrada por un sujeto que la posee de manera innata y se les asocia a condiciones físicas como ser delgados y que la vestimenta rompa con esquemas sociales, se encuentra:

El imaginario en el INEM acerca de las personas con CTE se relaciona en alto grado con la capacidad de lograr un alto desempeño en por lo menos un campo o disciplina determinada, pero condicionada a la idea que ese talento tiene que ser demostrado, de tal suerte que es el Otro quien define la condición de talento en un individuo, percepción que se configura a partir de unos imaginarios que se instituyen de forma estructural en una comunidad como la Inemita⁷. En concordancia con lo expuesto, el reconocimiento a través de las

7 Gentilicio a la comunidad educativa del INEM.

diferentes manifestaciones del talento es muy importante para esta comunidad, pues se constituye prácticamente en la única manera de reconocer el talento en una persona, de sobresalir en un grupo dado, destacarse de sus semejantes y así figurar en un grupo social (ANT/10/014/M).

En el imaginario se relacionan capacidades y talentos con la belleza, especialmente para los hombres, con tendencia a no ser conservadores en el vestir, en hombres y mujeres, según esto:

Se puede afirmar que la perspectiva de género influencia y determina los imaginarios que sobre la población con talentos (CTE) se percibe en el INEM, bajo la presunción de que es el género masculino quien incide en mayor grado al identificar a una persona con CTE, de acuerdo con los registros obtenidos en los hallazgos y resultados dados en la presente investigación. No obstante, persiste una idea andrógina en la configuración física del talento por parte de las diferentes audiencias participantes de la investigación que se evidencia en los atributos físicos que le otorgan a una persona con talento excepcional en el dibujo que realizan durante la ruta interactiva.

En esa perspectiva fenotípica del imaginario sobre las CTE, en el INEM, se deduce un fuerte acento en la complexión física de una persona con talento, para las diferentes audiencias este presenta rasgos asociados a lo que podría considerarse como belleza de acuerdo con una mirada occidental asociada a un cuerpo que guarda simetría, delgado, un poco atlético, una forma de vestir determinada que rompe con esquemas formales acompañado de

una actitud desprevenida y despreocupada. En el caso particular de las mujeres con talento excepcional, surgen apuntes bastante significativos, tales como “las mujeres con talento excepcional se caracterizan por tener senos pequeños”. A partir de estas consideraciones se concluye entonces que la condición fenotípica es significativamente recurrente en la identificación del talento a lo largo del proceso de investigación realizado, a tal punto que este no se reconoce en personas que se salgan de ciertos parámetros físicos establecidos, de acuerdo con los constructos sociales que prevalecen en el INEM (ANT/10/014/M).

En experiencias donde se considera la atención a la diversidad, el respeto a credos son aspectos que se deben materializar en las propuestas educativas, aún no ha trascendido de la religión mayoritaria que tenga el colegio, en prácticas institucionales no se ha asumido que estas son dispositivos para la construcción de identidades, no se asume la postura de descubrir el talento del otro, para ser reconocido, debe ser perceptible a nuestros ojos y oídos. Es una incógnita cómo la educación impacta los proyectos de vida de los sujetos, generalmente son pasivos en la construcción de la propuesta, hecho que va en contravía de uno de sus principios, como lo es la participación, en este sentido surge el interrogante ¿cómo aportan los sujetos de la inclusión en la transformación de las condiciones de los contextos para dar respuesta a sus propias necesidades educativas y de otros?, ¿cómo se modifican aquellas situaciones de vulnerabilidad que anteceden a la educación inclusiva?

Analizada la trayectoria educativa, el proceso, las herramientas y los acontecimientos en la educación inclusiva, se observa que tiene altibajos en su implementación; aunque se logra el acceso como cupo escolar, sin embargo, la permanencia muestra que

la trayectoria para los sujetos es discontinua; se comprenden los trayectos en ciclos educativos y falta la relación para entender que existe un trayecto educativo entre los sujetos que, a su vez, pasa por transiciones, aspecto que surge y se resalta en las investigaciones. Se reconoce, eso sí, que unos fluyen más que otros, también se muestran rupturas, especialmente, en las concepciones y, de igual manera, surgen turbulencias, que desestabilizan o desorientan el proceso. Es necesaria la construcción de una cultura alrededor del sujeto diverso, libre de cargas deficitarias, se ha trasladado la vulnerabilidad como dispositivo para la actuación pedagógica, esto nos lleva a concluir que son los contextos con las actitudes y concepciones de las comunidades educativas los que posibilitan que la inclusión tenga éxito o no; los sujetos de la inclusión son invisibilizados, se toman decisiones por ellos y, el ser diverso que hay en cada uno, no aflora de manera sistemática en las prácticas institucionales. En este sentido, Correa, et al. (2017) recomienda “ver la sociedad y la escuela como un escenario de diálogo en donde convergen multiplicidad de imaginarios y representaciones sociales frente a la diferencia, suscita la reflexión al enmarcar un nuevo ámbito para la interacción social (p.7). También, es necesario instalar instrumentos de evaluación y atención a la discapacidad intelectual al interior de la escuela, puesto que ello permite, no solo detección, sino atención integral temprana lo cual redundará en los pronósticos y los logros de las personas con discapacidad intelectual (Daley, Simeonsson y Carlson, 2009).

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

La educación inclusiva como uno de los enfoques que se orienta desde el Seminario Equiparación de oportunidades para la atención a población en situación de vulnerabilidad, se refleja en los trabajos de grado, en la postura conceptual, en la habilidad investigativa para leer contextos donde se realizan experiencias, en el reconocimiento de herramientas para reconocer la dinámica de la inclusión en diferentes escenarios educativos, y en la posibilidad de interpretar cómo se construye una cultura de reconocimiento y valoración del ser humano.

7.1.2 Subregión, Gestión educativa

Cuadro 4. Cordilleras de la subregión prácticas pedagógicas

Cordilleras	Número de hallazgos	Porcentaje
Planeamiento educativo	7	58%
Sentido de la educación	4	33%
Cobertura	1	9%

Fuente elaboración propia.

Los hallazgos de la subregión gestión escolar se agrupan en planeamiento educativo, sentido de la educación y cobertura.

La **cordillera planeamiento educativo** representa el 58% de la subregión gestión escolar, los pliegues de mayor presencia se encuentran en transformación y estrategias Con relación al primero, se muestra como “la institución se transforma para la atención a la población con discapacidad en coherencia con las políticas educativas del momento”(ANT/10/021/M); es importante resaltar que el discurso político caracteriza a la comunidad educativa en su transformación, y se realiza a partir de capacitación y sensibilización a la comunidad educativa, en este sentido:

Uno de los pilares fundamentales que le permitió a la institución Educativa Presbítero

Juan J. Escobar avanzar de manera efectiva hacia la transformación fue la capacitación y sensibilización, pues estas transversaron un papel de alta significatividad durante este proceso, ya que fue a través de ellas que se logró desarrollar en la comunidad educativa capacidades como la toma de conciencia frente a la realidad social y educativa, comprensiones en torno a la diversidad, así como la adquisición de herramientas que favorecieran el desarrollo personal, educativo y social de los estudiantes (ANT/10/021/M).

Pasar del enfoque de inclusión al de atención a la diversidad ha sido complejo porque aún falta reconocimiento de otras identidades, por ejemplo, en lo relativo a las culturas urbanas:

Se pone en discusión el lugar de las pluralidades y las diversidades culturales en las políticas públicas, sociales, culturales y educativas del contexto nacional y regional, así como la traducción del discurso político mundial o académico a las acciones y proyectos específicos y continuos en referencia con la visibilidad, comprensión, reconocimiento y respeto de las diversidades de los sujetos, los grupos y las comunidades que no responden a los parámetros de la cultura tradicional y mayoritaria (ANT/10/028/M).

En este proceso de evolución de atención a la población, de una mirada homogénea a una plural, se encuentran acciones articuladoras:

Se denotan la articulación del área de gestión con el direccionamiento estratégico establecido desde el nivel ejecutivo y legislativo municipal, en asuntos como la flexibilización,

el trabajo intersectorial y la participación de actores, aspectos que permiten interpretar impacto positivo sobre la planificación y la gestión de los recursos físicos; y al mismo tiempo desarticulación especialmente en la asignación de recursos, “no se cuenta con una política de destinación de recursos financieros que permita atender de manera integral y desde la diversidad a la población en situación de vulnerabilidad, teniéndose en cuenta que las asignaciones contenidas en los instrumentos de planeación educativa no son suficientes para operativizar en su totalidad los procesos y componentes que permiten medir en términos de impacto en indicadores de gestión, resultados de índice de inclusión en las diferentes áreas de gestión en las instituciones educativas”. Surge en la autoevaluación institucional la desarticulación administrativa intra e intersectorial en el orden municipal, y se requiere que todas las áreas, instancias, dependencias e instituciones trabajen en red bajo niveles de monitoreo y evaluación en los que aplique los indicadores de gestión de procesos e impacto (ANT/010/08/M).

Esta situación se precisa de la siguiente manera:

Matriz de análisis documental de Proyecto educativo municipal y Plan de apoyo al mejoramiento, se identifica pocas formulaciones en términos de estrategias, mecanismos y recursos que evidencien avances significativos en el proceso de prácticas pedagógicas, a partir de las limitadas formulaciones se identifican las siguientes necesidades:

- Formulación e implementación de estrategias y metodologías para la población vulnerable que exprese objetivos, indicadores y actividades específicas en los instrumentos de planeación educativa.

- Formulación e implementación de mecanismos para la orientación y el acompañamiento técnico-pedagógico que incluya enfoques pedagógicos con metodologías flexibles, propósitos, rol del maestro y estudiantes y criterios de evaluación referidos a las prácticas pedagógicas.
- Implementación de mecanismos de asignación presupuestal, de recurso humano y logístico, para el desarrollo y fortalecimiento de las prácticas pedagógicas (ANT/010/08/M).

La situación con la gestión de recursos para la educación inclusiva requiere de la definición de estrategias y mecanismos en las administraciones municipales, aspecto que se muestra recurrente en las prácticas de los gobiernos local, municipal y departamental. La implementación en un municipio en la formulación y aplicación de políticas públicas da cuenta de la intersectorialidad como elemento estratégico, y cómo es posible su articulación en la planeación de los planes de gobierno; situación de un municipio particular que tiene claridad sobre la atención a las necesidades de la población en su plan de desarrollo; situación similar se presenta con las instituciones educativas, en las cuales en su proceso de transformación para la atención a la diversidad prima la visión del ser humano sobre miradas a solo procesos académicos y, para lograrlo, han entendido que es necesario acompañar y formar a los docentes para participar en la evolución de los procesos institucionales. Dos turbulencias se encuentran en los hallazgos, una en el desaprovechamiento de las realidades de los estudiantes para ser analizadas y potencializadas a relacionar causas, proponer alternativas y asumir postura crítica frente a la misma realidad social de ellos y superar la visión hegemónica de las áreas del conocimiento, solo desde los estándares curriculares; otra, en la invisibilización de las culturas urbanas por falta de comprensión o visión limitada sobre los habitantes de la calle, por los imaginarios con este grupo, tales como violencia y consumo de alucinógenos, principalmente.

La **cordillera sentido de la educación** representa el 33% de la subregión gestión escolar, su pliegue mayor se encuentra en la socialización para niños y niñas; se considera que en la educación inicial se dan formas de expresión social que potencian la

exploración, en los niños, así como, la creación, la imaginación en conexión con la cultura, la escuela y la familia; al respecto se enfatiza:

El lenguaje es un medio de comunicación y socialización entre agentes educativos y los niños, constituido por las expresiones verbales y corporales, en este las expresiones presentan dos características, aquellas que son establecidas desde lo institucional, es decir, las acciones que promueven los agentes educativos a través de las actividades rectoras en la primera infancia, como son el arte, la exploración, el juego, la literatura, favoreciendo la libertad de expresión de ideas, pensamientos y sentimientos por parte de los niños, respondiendo a las prácticas de buen trato establecidas dentro de la categoría de protección, como bases para conocer, conocerse y conocer a los demás desde la particularidad. Además, se articula a la categoría de educación inicial porque estas formas de expresión potencian en los niños la exploración, la creación, la imaginación y es una conexión con la cultura. Una segunda característica son los lenguajes encubiertos propios de cada agente educativo, como son las miradas, los gestos, las expresiones corporales, la actitud que portan unos sentidos y unos significados de aprobación o desaprobación a las acciones de los niños y que ellos aprenden a leerlos. Es por esto que la comunicación del agente educativo, verbal o gestual, debe generar una acción reflexiva cimentada por el diálogo y no una demostración de su poder desde un lenguaje impositivo (ANT/10/018/M).

Y, en los adultos mayores, centrada en el empoderamiento para favorecer nuevos aprendizajes en lo individual y social y el reconocimiento como sujetos de derechos; en estos espacios

adquieren conocimientos y aprendizajes desde lo individual y lo social que les permiten reconocerse como sujetos de derecho, con cualidades y que posibilitan identificar otras formas de liderazgo requeridas para incidir en los escenarios de participación. En este sentido:

El reconocimiento y el sentirse útil es un factor clave en el proceso de envejecimiento y la vejez, en lo cual hacen referencia a la legitimación ante los compañeros de grupo la familia y la comunidad, lo que lo hace importante para generar bienestar y calidad de vida dentro de cada contexto (ANT/10/O10/M).

Con relación a estos dos grupos, la gestión educativa se orienta hacia los niños, en la atención integral, y enfatiza en el desarrollo de las capacidades y el trabajo colaborativo familia – escuela. En este proceso se favorece el desarrollo de la autonomía y, al mismo tiempo, se centra en la protección de acciones de seguridad alimentaria, de salud física y emocional; el trabajo colaborativo para Casas y Suárez (2017) supone:

Es una estrategia que posibilita la organización de los docentes en relación al currículo con el objeto de propiciar el trabajo colaborativo entre ellos así, por tanto, favorece a que el saber docente se manifieste en las interacciones con otros y es en estas dinámicas donde se vinculan con lo que son, hacen, sienten, piensan y dicen (p.127).

En el caso de los adultos mayores, los programas se orientan al empoderamiento a partir del reconocimiento de los potenciales de estos, como elemento estratégico para potencializar las experiencias a partir de nuevos aprendizajes; es claro que los programas para adultos mayores, cuando se trabaja desde la experiencia de ellos, posibilita la continuidad del aprendizaje, en este caso el nuevo aprendizaje se encuentra en el aprovechamiento de estrategias mediadas por las TIC.

La **cordillera cobertura**, representa el 9% de la subregión gestión escolar:

Dándole importancia a componentes como: cobertura plena en niveles de preescolar, básica y media y en población diferencial, étnica y en situación de vulnerabilidad. Es significativa la estructuración, administración y uso de la información, evidenciado en cuadros de análisis, auditorias, análisis de demanda, de deserción, de satisfacción de demandas de cupos y líneas de base que son usados para la definición de programas y proyectos (ANT/010/08/M).

La gestión educativa referenciada en los trabajos de grado, señala varios aspectos importantes en la visión que deben tener programas para niños y adultos; en el caso de los primeros, se enfatiza en la asistencia en la vida diaria en instituciones restablecedoras de derechos para aquellos que requieren de protección de los mismos; esto se combina con la comunicación en una perspectiva social, de manera que genere experiencias significativas en contextos institucionales; en los segundos se aprovecha la trayectoria laboral para seguir con el aprendizaje y potencializarla en nuevas experiencias que partan de las expectativas de los sujetos y los sigan proyectando como sujetos activos y participativos.

7.1.3 Subregión Educación para la paz y la democracia

Cuadro 5. Cordilleras de la subregión Educación para la paz y la democracia

Cordilleras	Número de hallazgos	Porcentaje
Convivencia	4	100%

Fuente elaboración propia.

Los hallazgos de la subregión Educación para la paz y la democracia se agrupan en convivencia, y representan el 100%. En las tendencias se observan los conflictos:

Habitan en ambientes en los que el trato de unas personas hacia otras es brusco y agresivo, aprenden que los conflictos se resuelven de forma violenta, ya sea utilizando palabras vulgares, insultantes y ofensivas o con golpes, puños y patadas por ejemplo; por tanto sus voces revelan que la presencia de este fenómeno en sus comportamientos no es más que la reproducción de conductas aprendidas en sus entornos sociales más próximos familia, escuela y sociedad, explican también que han aprendido que la violencia es la forma más adecuada para resolver los conflictos, lo que hace que las relaciones de convivencia se vean afectadas por todo aquello que han interiorizado en su relación con el Otro. En tal sentido estas violencias aprendidas arriban en la escuela, contexto social del que se deduce le son propias, y aunque en tal medida es la escuela un ámbito generador de la violencia, la escuela es también víctima de sus consecuencias (ANT/010/06/M).

De igual manera, el análisis de resultados posibilita deducir:

Que el aprendizaje de las violencias influyen en las vivencias de los estudiantes y su utilización en la escuela como herramienta para alcanzar fines, depende de la manera de cómo la perciben, en tanto que puede ser abordada a manera de mantener el respeto que sus compañeros les tienen o una estrategia para ejercer el control sobre los demás, un ejemplo de ello se da cuando algunos participantes hacen uso de ademanes corporales y gestuales o de expresiones que garantizan en la persona que

los hace un rango de superioridad, acciones que ante miradas quietas, confirman claramente a quien se le debe respeto, lo cual demuestra que la necesidad de ser considerado, de ocupar una posición y un lugar en el aula está dada en la violencia que se ejerce y es dominante con unos Otros que así lo permiten (ANT/010/06/M).

Frente a estas situaciones se observa:

Los docentes no cuentan con estrategias adecuadas y formativas para abordar los problemas de indisciplina, los conflictos que se convierten en Violencia. Por el contrario, abordan estrategias basadas en la sanción y la delegación del problema en terceros como directivos o padres de familia, las acciones de negociación, mediación y resolución de conflictos de manera adecuada, además apoyados en documentos legales como el manual de convivencia o la ley 1620, no se encuentran contempladas en el acompañamiento que hacen los docentes, continua siendo más fácil remitirse solo al llamado de atención como efecto de contención de otras acciones que se despliegan de las conductas antisociales de los niños y niñas, desvirtuando su rol como docente y sujeto participante del proceso de convivencia en las aulas de clase, posibilitando los recursos, las oportunidades para el reconocimiento del otro como sujeto con derechos (ANT/10/015/M).

Estos manejos traen como consecuencia:

La participación infantil y su dependencia frente a la concepción que tiene el adulto del tema, como lo describe un agente educativo

—la participación como regalo expresiones como estas develan que la participación aún no se concibe como un derecho que tiene el niño por su condición inherente de ser un humano sino como un permiso que le cede el adulto, estas relaciones que se establecen de manera vertical entre adulto y niño develan el poder, el estatus, el lugar que se otorga el adulto frente a los niños. Conforme a lo anterior, se mostraron dos prácticas institucionalmente establecidas que poseen sentidos encubiertos por los agentes educativos. En primera instancia la —asamblea pensada como espacio democrático, de conversación, escucha entre los niños y el adulto. La asamblea como práctica institucional presenta un riesgo por el significado que le otorgan algunos agentes educativos como una función de su labor, como han planteado: yo no hago sino indagar, indagar. Entonces tenemos desde que les abro la puerta a los niños, me la paso escribiendo todo lo que hacen, entonces eso es lo que me tiene como aburrida. La asamblea se convierte en un espacio maquillado por parte de los agentes educativos, donde los niños expresan sus ideas, emociones, sentimientos, vivencias y el agente educativo oye y en ocasiones escucha, pero aún no se ha llegado a darle el valor que poseen las opiniones (ANT/10/018/M).

Los resultados muestran que la convivencia se caracteriza por la presencia de conflictos; los estudiantes llegan con aprendizajes sociales que en la forma de resolverlos, se convierten en prácticas en las escuelas; esto se relaciona con poderes que trascienden el escenario escolar al contexto familiar y social, Correa, et al, considera:

Dado que los conflictos forman parte de la vida y siempre están presentes, se requiere

formar desde los primeros años capacidades para tramitarlos y encontrar en ellos, una oportunidad formativa y pedagógica, para construir otras formas de comprender, relacionarse y convivir (2018, p.9).

Además, las investigaciones muestran la falta de preparación de los docentes para el manejo de conflictos en el aula, antes de que se conviertan en hechos de violencia, y la única estrategia es aplicar el manual de convivencia con sus respectiva sanción; así, una de las consecuencias la encontramos en la vulneración de la participación, direccionada por el adulto, se considera que el niño aún no tiene la capacidad de decidir, situación que devela una práctica en contravía de los derechos de los niños y las niñas.

La maestría al respecto proporciona un seminario en vulnerabilidad social, donde se busca la comprensión de las subjetividades y el manejo de conflictos en las interacciones, además de aportar a la pretensión de paz en el país.

7.2 Hallazgos región investigativa otras regiones
7.2.1 Subregión Representaciones sociales

Cuadro 6. Cordilleras de la subregión representaciones sociales

Cordilleras	Número de hallazgos	Porcentaje
Aprendizaje	7	88%
Conflictos	1	12%

Fuente elaboración propia.

Los hallazgos de la subregión representaciones sociales se agrupan en aprendizaje y conflictos.

La **cordillera aprendizaje** representa el 88% de la subregión representaciones sociales, el pliegue mayor se agrupa en

concepciones en el aprendizaje y hacia las identidades de las personas; con relación a la primera, se encuentra:

En las creencias de las madres comunitarias e instructores es notable la frecuencia con que utilizan el concepto de significativo, aduciendo que esa debe ser la finalidad de los aprendizajes, pero se devela que aunque hay unos elementos que se relacionan con esta teoría y que los mencionan los participantes de la investigación, se analiza que su uso se vuelve más una moda (ANT/010/01/M).

Además, existe:

La creencia del maestro que el poco interés de los estudiantes por las actividades de clase, tiene que ver con el tipo de prácticas pedagógicas que estos utilizan para con los estudiantes, estas tienden a ser muy orientadas a lo cognitivo, lo que hace que no se sientan cómodos y se aburran, que finalmente no les sean atractivas y que, además, los hacen sentir inseguros, con lo que se van aislando de la dinámica del aula (ANT/10/019/M).

Y, en el caso de las familias, a través de sus discursos:

Se situó que la socialización es parte fundante en el proceso de formación de los niños pertenecientes a ellas, esa socialización está enmarcada en la comunicación constante y adquisición de normas como requisito para la interacción acertada de sus hijos en el entorno escolar. Encontramos como resultado que hay otros agentes socializadores que son los abuelos y los hermanos mayores, que se encuentran teóricamente en los antecedentes,

en términos negativos, pero para esta investigación son agentes socializadores positivos que aportan mucho a la familia en lo referente a la enseñanza de valores y a los procesos de socialización. Las interacciones del niño en el ambiente escolar esencialmente son con los compañeros, con quienes establecen normas de juego y relaciones que se basan en los aprendizajes adquiridos por imitación de las familias (ANT/10/017/M).

Los hallazgos con relación a las representaciones sociales generadas a partir de la observación en procesos de participación laboral de personas con discapacidad, evidencia:

Se ratifica que la percepción y expectativa de la proyección personal del sujeto, está influenciada por la percepción y expectativa de la proyección de los agentes cercanos sobre el mismo sujeto, esto a su vez, determina acciones de acompañamiento donde la regulación externa de los formadores, se constituye como apoyo a las características individuales (ANT/10/029/M).

Otro aspecto que se revela en los discursos de algunas madres comunitarias, se señala así:

Poseen representaciones sociales sobre la enseñanza, con relación a la edad del Instructor, ser menor que ellas genera barreras para el aprendizaje; consideran que por su experiencia, por su edad, ya no tienen nada que aprender, mostrándose reacias frente al saber que posee el instructor, quien presenta una serie de conocimientos que han sido validados científicamente, pero a ella les cuesta modificar sus esquemas mentales aduciendo

que por ejemplo los patrones y métodos de crianza que utilizaban les funcionaba. Es un factor que obstaculiza los procesos de aprendizaje de las madres comunitarias (ANT/010/01/M).

Con relación a las identidades:

Se describen como las imágenes que los maestros y maestras heterosexuales entrevistados tienen inicialmente sobre lo que es diversidad sexual y heterosexualidad, éstas las enuncian a partir de las opiniones, creencias y discursos que han escuchado a lo largo de sus vidas, sin poder dar una definición enciclopédica del tema. Al hacer referencia a los y las maestras disidentes sexuales hicieron referencia a una condición normal pues creen que se nace homosexual, aunque la religión les ha mostrado que es una característica cuestionable y considerada “pecado”, las personas suelen tolerarlo con más facilidad en la actualidad. Aclaran al respecto, que en el caso de los maestros y maestras específicamente mientras no sea una condición que se divulgue o interfiera en las relaciones con los y las estudiantes es aceptable y normal, pues ellos y ellas no tienen una característica que los diferencie de ellos, más allá que ser ávidos en el manejo pedagógico y conceptual de las áreas. En relación a la construcción de la identidad sexual y la orientación sexo afectivo, todos afirmaron que la escuela tenía incidencia, pero, que la familia es de más trascendencia en este aspecto, la escuela no enseña a ser niño o niña y eso lo enseñan en las familias. Finalmente, enuncian que los y las maestras aún no saben cómo abordar y nombrar el tema de la diversidad sexual en las aulas (ANT/10/013/M).

Las diferentes concepciones y creencias sobre el aprendizaje, observadas en la mayoría de los adultos, agentes educativos, maestros y familias, se ubican en la cosificación de los objetos, se propagan gracias a la cultura y se trasladan a la interacción social e intersubjetiva. Se aprecia que el constructo teórico que converge

en esta epistemología se desconoce, y se utilizan palabras donde los conceptos no dicen lo que significan, ejemplo aprendizaje significativo en niños y niñas, la percepción y expectativa de la proyección personal de las personas con discapacidad, el saber de instructores menores en edad, en el caso de madres comunitarias, y la postura de maestros y maestras heterosexuales con relación a maestros disidentes sexuales; sin embargo, por los discursos presentes en los diferentes participantes, se ratifica la presencia de las representaciones sociales en concepciones y creencias.

La **cordillera conflictos** en el aula, representa el 12% de la subregión representaciones sociales, tema en el que se encuentra:

La construcción de una definición relacionada al concepto de la violencia, los participantes se basan en las relaciones interpersonales que se dan en diferentes contextos y la manera cómo éstas se transforman en prácticas violentas dentro de la escuela, siendo estos los elementos que tejen su estructura y se muestran como hilos invisibles que la avivan, la instalan, la reproducen y la hacen ver como parte de la cotidianidad. El proceso de la investigación no sólo permitió analizar el tejido de las violencias impregnadas en el aula y en la escuela, sino también reconocer su existencia e identificar de dónde viene, hacia quien se dirige y a qué consecuencias conlleva. Al hallar los ámbitos que la generan, se encuentran también razones para determinar maneras de desnaturalizarla al plantear alternativas para mitigarla (ANT/010/06/M).

En aprendizaje y conflicto se encuentra que la interacción con los sujetos con alguna característica diversa como orientación sexual, personas con discapacidad, rol de formadores o familias como agentes socializadores, es un punto para mostrar el impacto de la representación social; en este sentido, la concepción sobre la

característica persiste, se modifica cuando en la interacción se crea algún vínculo afectivo, que justifica su presencia cuando no se afecta al otro, situación que se interpreta como una ruptura, subjetiva por su relatividad y la interacción entre los sujetos es una posibilidad de elaborar representaciones de la realidad, de igual manera, es la opción de desmitificar imaginarios y estereotipos.

En las representaciones se resaltan las turbulencias con relación a varias concepciones, una, referida al aprendizaje significativo, fundamentada en las acciones prácticas y, en el caso particular de la educación infantil; trayectoria educativa que requiere de mayor conceptualización para orientar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas; otra representación se ve en el rol de formador, al considerar que una característica en el perfil es que el maestro para enseñar a sujetos adultos tenga mayor edad y experiencia, pensamiento que influye en la disposición para el aprendizaje en madres comunitarias. Esto se da cuando el maestro es menor que el aprendiz, las creencias sobre la orientación sexual, fundada en representaciones sociales, que consideran que se nace con la tendencia y que el contexto familiar es influyente en dicha identidad. Esta tendencia es más fuerte que los conceptos de la ciencia sobre la identidad y los aportes de las personas que se identifican en sexualidades disidentes.

En la práctica, considerar que la violencia en la escuela se origina en factores visibles e invisibles, implica comprenderla desde el entramado de situaciones y de factores para lo cual la institución no tiene las herramientas, y la existe la posibilidad de destruir la participación laboral para personas con discapacidad, la cual implica comprensión a partir de las expectativas de ambos lados en el proceso de interacción donde convergen personas con o sin discapacidad.

Uno de los flujos en los procesos de socialización se registra en los modelos de los niños y niñas, los padres no son el único referente en el concepto amplio de familia, intervienen otros integrantes como abuelos, hermanos mayores, tíos representativos.

Los hallazgos de esta subregión en representaciones sociales se relacionan con los fundamentos del seminario Exclusión discriminación, los aportes conceptuales se reflejan en la decisión de los estudiantes de la maestría de asumir categorías de investigación y del análisis de los resultados.

7.2.2 Subregión, Desarrollo humano

Cuadro 7. Cordilleras de la subregión Desarrollo humano

Cordilleras	Número de hallazgos	Porcentaje
Reconocimiento	35	94%
Identities	2	6%

Fuente elaboración propia.

Los hallazgos de la subregión desarrollo humano se agrupan en reconocimiento e identidades.

La **cordillera reconocimiento** representa el 94% de la subregión Desarrollo humano, el reconocimiento de otros, el autorreconocimiento, la discriminación y la automarginación. El pliegue del reconocimiento está presente en discursos y prácticas que, con relación a los primeros, se afilian a identidad sexual y se refleja el cambio de concepciones de las familias al admitir que “la educación es uno de los factores que está contribuyendo al cambio de mentalidad para identidades sexuales disidentes” (ANT/10/013/M). En la manifestación de talentos en docentes y pares de jóvenes, se asocia a que las personas nacen con el talento y se requiere esfuerzo y pasión para sobresalir en un área determinada, así:

En cuanto al origen del talento y las capacidades excepcionales se percibe en el INEM, una marcada tendencia al innatismo, según lo refieren las audiencias participantes, donde las personas nacen o no con una capacidad o talento, aunque mediante el

esfuerzo y la pasión por sobresalir en un área determinada este se puede desarrollar y es creciente en el tiempo, cercano a una comprensión del talento que se asocia con la pasión que se siente por un saber específico, un arte, una actividad de la vida con la que hay una identificación, estableciendo una relación erótica que generalmente surge de manera espontánea. No se concibe la idea de una persona con CTE por fuera de esa pasión, que se constituye en el motor que lo hace florecer (ANT/10/014/M).

Y el liderazgo se muestra como una actitud positiva para:

Favorecer los procesos de formación en liderazgo político dirigidos a las mujeres, a sus familias y agentes educativos desde la educación formal e iniciar los procesos de participación, empoderamiento en la primera infancia, utilizando lenguajes positivos que favorezcan la relación entre géneros (ANT/10/027/M).

De igual manera, se encuentra el autorreconocimiento, el cual se evidencia en “el disfrute que tienen los adultos mayores en la etapa de la vida, el enriquecimiento personal y sin procesos de evaluación cuantitativa en la interacción con diferentes programas caracterizados en la teoría Gerontagógica, orientados en principios de flexibilidad, participación social”; “la posibilidad de encontrar herramientas que le ayuden al cambio personal con la finalidad de recuperar lo perdido por lo vivido alrededor de su situación de ser habitante de calle”(ANT/10/024/M). Así, como aprovechar:

Espacios donde se tiene la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en el proceso de resocialización y asumir los retos de auto-sostenerse económicamente con un empleo

legal, hacerle frente a la oferta de drogas, convivir con la familia, o la vida solo si está fue la opción, comportarse adecuadamente en sus trabajos, hacer buen uso del dinero ganado y dejar de consumir o controlar el consumo (ANT/10/024/M).

También, sentirse a gusto con la “identidad asumida por culturas urbanas, solo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad, sin marcar discriminaciones entre los unos y los otros” (ANT/10/028/M). Con referencia a las prácticas, se reconoce que la presencia de modelos de personajes violentos del barrio y de la familia son un referente para aquellos niños con mayor tendencia al conflicto en el aula:

Se logra identificar como los estudiantes que más problemas tienen en el aula de clase, los que más dificultades y conflictos tienen con sus compañeros y además que su comportamiento en clase no es adecuado, son quienes más presencian situaciones de violencia en sus hogares o se encuentran rodeados en el barrio de personajes que se caracterizan por sus comportamientos violentos y agresivos en el sector, estos terminan siendo los referentes y ejemplos de estos chicos en mención (ANT/10/016/M).

Asimismo, la legitimación de la comunidad donde actúan las lideresas políticas, permite que manifestar la capacidad y el ejercicio del rol se oriente a generar bienestar y calidad de vida para la población de su territorio, a través de la gestión de proyectos y procesos concretos, en este sentido:

El reconocimiento es un factor clave en los procesos de participación política de estas mujeres; el cual hace referencia a la

legitimación que la comunidad hace de su ejercicio y a la capacidad que tienen ellas para generar bienestar y calidad de vida para la población de su territorio, a través de la gestión de proyectos y procesos concretos. La capacidad de incidencia de estas mujeres en los escenarios de participación política, está vinculada a la posibilidad de aliarse con otros/as, así no se compartan gustos, afinidades o apuestas para el mismo territorio. Ello no es igual para los hombres líderes, quienes acceden fácilmente a cargos directivos, a financiación de sus propuestas y a vínculos con organizaciones políticas e sus propuestas y a vínculos con organizaciones políticas tradicionales sin mayor esfuerzo. Esto significa que aunque dentro de los discursos de las mujeres entrevistadas no emerge explícitamente la representación social de género, aun así se logran identificar diferencias entre hombres y mujeres que se relacionan directamente con la desigualdad de género, la cual se ve reflejada en la disparidad que se vive en los escenarios de participación, construido a partir de una cultura patriarcal (ANT/10/027/M).

En cuanto a las personas con discapacidad, se promocionan y se abren espacios para “garantizar el desempeño laboral y por ende la integración social de la persona con discapacidad, se evidencia que los agentes cercanos se convierten en una fuente de ayuda y cooperación para el desarrollo de dichas funciones” (ANT/10/029/M). En lo relativo al fenómeno discriminatorio, maestros de la educación básica y media optan por no reconocer otras sexualidades diferentes a la heterosexualidad, lo que trae como consecuencia, la negación de quienes se identifican en otras sexualidades para evitar la discriminación, a este respecto se encuentra:

Diversidad y educación.

Saberes producidos en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia.

Las representaciones que de sí mismos y sí mismas se hicieron la mayoría de estos maestros y maestras en su etapa escolar, específicamente en la educación básica y media fue optar por negarse o evitar toda posibilidad para ser y sentir por fuera de los dispositivos de sexo tradicionales y la orientación hegemónica heterosexual en las que los formaban en la escuela, es decir, la escuela vivida por éstos sujetos fue un lugar donde se les discriminaba y excluía (ANT/10/013/M).

La situación de discriminación se presenta por las características de las personas, lo que afecta el ejercicio de su rol; los docentes con identidad sexual diferente a la heterosexual prefieren ocultar su identidad para evitar discriminación en el rol profesional como maestro, y los habitantes en situación de calle sienten temores para la reinserción. Sobre esto se encuentra:

El contexto laboral sigue siendo precario, con exigencias de perfiles cada vez más calificados en experiencia y formación, que en la mayoría de las veces el joven habitante de calle no tiene, sumado al nivel de discriminación que genera el antecedente de haber vivido en la calle y las bajas voluntades políticas para un real trabajo intersectorial que facilite apertura al mundo del trabajo (ANT/10/024/M)

Por su parte, las mujeres lideresas son objeto de instigaciones “las mujeres lideresas de la ciudad de Medellín, refieren obstáculos relacionados con los conflictos, las amenazas y el bullying que desencadenan el ejercicio de la participación política” (ANT/10/027/M), forma de ser sancionadas socialmente por transgredir los roles tradicionales de género patriarcales y la excelencia moral femenina y, en el caso de las tribus urbanas:

Se evidencia en la discriminación y exclusión continua del estado, la educación y otros sectores sobre sus prácticas culturales no hegemónicas y en la falta de condiciones legales, sociales y educativas para demostrar su identidad y capacidades individuales y grupales (ANT/10/028/M).

En el reconocimiento, se observa pensamiento cultural sin transformación con las identidades sexuales diversas; esto se nota en la postura de algunos colegios donde aún se niegan otras orientaciones, lo que se traduce en prácticas culturales como la discriminación, la cual es compleja en la adolescencia por la consolidación social de la identidad. Igualmente, persiste el esquema social de que el liderazgo en temas políticos es para los hombres, y las mujeres que se atreven a ejercerlo son señaladas de manera negativa por la sociedad. De igual manera, se aprecian rupturas de pensamiento al considerar la resocialización de los habitantes en situación de calle, como una opción que el sujeto decide buscar por diferentes razones, una de ellas, frente a la posibilidad de encontrar las herramientas que le ayuden al cambio personal con la finalidad de recuperar lo perdido, por lo vivido alrededor de su situación de calle.

El reconocimiento es un factor clave en los procesos de participación política de las lideresas, en cuanto a la legitimación que la comunidad hace de su ejercicio, y a la capacidad que tienen ellas para generar bienestar y calidad de vida para la población de su territorio. A través de la gestión de proyectos y procesos concretos, se recomienda la formación de la mujer en liderazgo, desde la primera infancia, y la resocialización de personas en situación de calle, lo cual debe ir de la mano con el cambio cultural, que trabaje en estigmas y que propicie cambios sociales para lograr la inserción a la vida laboral. En estos procesos se encuentran turbulencias referidas a ser maestro con identidad sexual disidente. Esto es complejo en las instituciones educativas por las representaciones sociales que se tienen de los homosexuales y transexuales, que en muchos casos se les ve como un peligro por la influencia que puedan tener en la identidad de

niños, niñas y jóvenes; en el caso de las personas con talentos, aun se considera la capacidad como un potencial innato, creencia en jóvenes con relación a sus pares reconocidos como talentosos y se relaciona con la actuación del sujeto para el desarrollo del mismo. Según los hallazgos, los personajes violentos son un referente para niños con comportamientos violentos en el aula, surge el interrogante: ¿qué pasa con aquellos niños que teniendo los mismos modelos no imitan su conducta? Por otra parte, desconocer el sentido del juego en la participación infantil es ignorar el curso de vida de los niños en su estado natural, el juego como estrategia permite procesos de socialización y desarrollo del pensamiento, favorece la toma de decisiones frente a los conflictos, influye en la interacción y en el ejercicio del rol de lideresa política.

Sin embargo, se reconocen dificultades que surgen desde diferentes grupos de la sociedad, y que han tenido protagonismo como actores de violencia en el país; así como, la vulnerabilidad en la que se encuentran los grupos metaleros, lo que se fundamenta en la educación en la sociedad para asumir grupos emergentes de identidades diversas. De igual manera, se encuentran flujos que favorecen el desarrollo de identidades, y donde la cultura y la educación juegan un papel fundamental en la comprensión de las identidades sexuales disidentes, el cambio de pensamiento está favoreciendo ambientes menos hostiles en la escuela y espacios públicos; en los programas para adultos mayores se tiene en cuenta el enfoque de la gerontogogía para responder a las características de la población; la resocialización de las personas en situación de calle, evidencia una vez más, la posibilidad de reencontrarse con su proyecto de vida y enfrentar nuevas situaciones del contexto y, los apoyos intencionados, garantizan la posibilidad de mejorar el desempeño laboral de las personas con discapacidad, lo que favorece la autonomía en el campo de desempeño.

La **cordillera identidades**, representa el 6% de la subregión Desarrollo humano, se caracteriza desde los hallazgos como una práctica, argumentada como las representaciones sobre el género, presente en maestros y en familias que sustentan discursos sexistas

y homofóbicos en sus familias, que generaron temor en estos sujetos de ser descubiertos como personas homosexuales o lesbianas en sus entornos familiares, al respecto se encontró:

Los sentimientos de malestar experimentados por las personas que viven sexualidades diferentes a la heterosexualidad, en las etapas de la niñez y la juventud son consecuencias de esas representaciones de “diferentes” que sobre sí mismos y sí mismas van construyendo. Los discursos que en la familia y la escuela recibieron les dejan ver como la orientación sexual no solo responde al deseo de los sujetos, también debe satisfacerse unos ideales de ciudadanos y ciudadanas que, desde la familia, la escuela y la sociedad se erigen. [...] Tal es el caso que siete del total de los maestros y maestras entrevistados cuentan que en sus hogares escucharon desde niños y niñas discursos sobre los colores que debían llevar en su ropa, los juegos y juguetes que podían utilizar, los roles que debían asumir los hombres como padres benefactores y las mujeres como madres encargadas del cuidado de los hijos y el hogar. Estas representaciones sobre el género que sustentaron las prácticas sexistas y homofóbicas en sus familias, fueron las que generaron temor en estos sujetos de ser descubiertos como personas homosexuales o lesbianas en sus entornos familiares. Entonces, para las familias reconocer la homosexualidad de uno de sus integrantes hoy sigue generando tensiones que desencadenan situaciones de exclusión y culpa, aunque algunas puedan hacerlo más amable, el modelo heterosexual sobre el que está fundamentada esta institución social, de algún modo sigue constriñendo la sexualidad de los sujetos (ANT/10/013/M).

También se asocian a familiares tradicionales que han utilizado la religión para orientar a los hijos en la identidad sexual, asumen que la diferente a la heterosexual es pecado, y así se evidencia:

Enefecto,elestigmaylacensuraexperimentada por los y las maestras de esta investigación en su mayoría estuvieron acompañados de los discursos asociados a la religión y las creencias de sus grupos familiares y es que “la iglesia y la religión continúan [...] con la obligación que se han auto-otorgado y aunque resulta ser un riesgo para las libertades individuales, la relevancia de la religión en nuestra sociedad es evidenciada en su aparición permanente como un asunto transversal en la construcción de la identidad, particularmente la identidad sexual (ANT/10/013/M).

En este sentido, se muestra continuidad en las prácticas de crianza de los padres, que orientan prácticas de roles a los niños y niñas según el género y la identidad sexual diferente a la heterosexual, asociada a la religión y con una amenaza de castigo divino; por lo tanto, se inhibe su manifestación. Se observa la persistencia de representaciones sociales en las familias en la crianza de sus hijos, con mecanismos de amenaza de castigos divinos en caso de no asumir el rol desde la infancia, hacia las actividades tradicionales de los géneros, así como la orientación sexual.

Las subjetividades ha sido un tema del seminario de Condición y opción personal de la maestría, el cual se ha orientado a comprender e interpretar los procesos de configuración de los sujetos en su identidad personal desde la constitución de género, diversidad sexual, de credo, así como la adscripción a las llamadas culturas juveniles y las implicaciones para el desarrollo de lo humano; propósito que comprende el reconocimiento del sujeto en la educación desde la apertura, respeto y reconocimiento en el contexto de la diversidad y la Otredad, al respecto Ramírez (2017) considera:

Grupos minoritarios o colectivos que se congregan alrededor de la lengua, la pertenencia étnica, la orientación sexual, el género, la ideología, las prácticas culturales o la estética, reafirman y redefinen de manera cotidiana su pluralidad, al validar y cuestionar el concepto de diversidad, en una sociedad cuyas políticas y experiencias locales aseguran el orden hegemónico (p.8).

El bajo hallazgo en identidades en los trabajos de grado de la maestría muestra que siendo un tema de interés en la postura de las pluralidades y, de que se aborda en un seminario del plan de estudio, es mínimo el interés de los estudiantes por investigar en la temática. De 29 trabajos, solo se han desarrollado dos (2), uno en identidad de credo y otro en la cultura metalera. En este sentido, Correa et al., se refieren a los hallazgos en los proyectos:

El proceso y los resultados alcanzados tiene impacto en el ámbito educativo nacional y regional, ya que permiten la reflexión a docentes, directivos y administradores territoriales, para que desde su saber, su ser y su hacer den respuesta a la diversidad escolar; y, a nivel institucional y de aula, pueden llevar a la toma de decisiones en procura de la transformación de prácticas educativas (2017, p.5).

7.2.3 Subregión Alteridad

Cuadro 8. Cordilleras de la subregión alteridad

Cordilleras	Número de hallazgos	Porcentaje
Valoración	9	90%
Subvaloración	1	10%

Fuente elaboración propia.

Los hallazgos de la subregión alteridad se agrupan en valoración y subvaloración.

La **cordillera valoración**, representa el 90% de la subregión alteridad, el pliegue principal se centra en actitudes de reconocimiento empezando por la apertura, se encuentra lo que Martín Heidegger (1978) nombra como “disposición afectiva” y lo define en términos de:

Lo que en el orden ontológico designamos con el término de disposición afectiva [Befindlichkeit] es ontológicamente lo más conocido y cotidiano: el estado de ánimo, el temple anímico. Y ese es un modo existencial fundamental de la aperturidad cooriginaria del mundo, la coexistencia y la existencia, ya que esta misma es esencialmente estar en el mundo (ANT/010/03/M),

los niños son “reconocidos como personas distintas de los adultos con capacidades y habilidades individuales, nombradas como “sujetos de derechos”, que aún les cuesta reconocerse a sí mismos, por lo tanto son frágiles y requieren de la protección del adulto” (ANT/10/020/M).

Y, en el caso de los adultos mayores que participan en programas educativos:

Obtienen un reconocimiento social como personas activas, comprometidas en procesos que inciden de manera efectiva en el progreso de la sociedad, permitiendo ser visibilizados como adultos mayores que continúa en busca del desarrollo individual, familiar y comunitario; y estos a su vez tienen la posibilidad de estar, más de cerca con el interactuar de los jóvenes en los distintos entornos universitarios (ANT/10/023/M).

En esta valoración positiva se reconocen sentimientos como la simpatía, en este sentido:

Se muestra principalmente como una acción espontánea entre los niños del mismo curso (grado tercero), el tipo de acciones evidenciadas fueron principalmente de características afectuosas, cordiales, sociables entre los pares amigos principalmente, dentro de este tipo de manifestaciones debemos enmarcar a aquellos individuos que son pares amigos, en condición de discapacidad. Estas surgen principalmente de manera espontánea en los diferentes tipos de relaciones, las acciones mediadas por la simpatía, tuvieron como premisa el buscar una solución al problema del otro, visto en la interacción. Este se manifestó en el préstamo de materiales, la explicación de una tarea, regalarle la misma para que copie, lo cual permite la no sanción o regaño del adulto, también podemos enumerar las frases establecidas frente a los estados desánimo son algunas de las características solidarias que se enmarcan dentro de las acciones de simpatía (ANT/10/015/M).

La solidaridad se observa en la convivencia:

Se encuentra influida por la acogida del recién llegado, de aquel que no pertenecía inicialmente al grupo, pero ha llegado a este y los compañeros le tratan con hospitalidad y amabilidad, instruyendo al recién llegado sobre el tipo de actividades que regulan al grupo. También se evidencia al interior del grupo, el tipo de acercamiento que se establece cuando se está dispuesto a conocer a un compañero, la comprensión de las conductas, el respeto por la diferencia y la simpatía que se genera en

el momento de ayudar a los otros es un rasgo solidario en los niños. Las acciones altruistas por parte de los pares, podrían estar causadas por la empatía, gracias a que los sistemas de cooperación voluntaria en los que se tiene en cuenta al par, las situaciones del otro son vistas y asumidas de manera comprensiva, amistosa y fraternal. La comprensión del par, del otro como parte de un todo ha permitido que haya respuestas asertivas de actitudes, de expresiones lingüísticas y expresiones gestuales, lo que permite estrechar lazos de amistad (ANT/10/015/M).

En cuanto al uso de lenguajes positivos se evidencia:

El tipo de lenguaje que se analizó al interior del aula, viabilizó la interpretación de aquellas acciones e interacciones positivas, creando y expresando la empatía en los sujetos. El lenguaje positivo en este caso, posibilitó que los niños modificaran las conductas para con aquellos pares no amigos, permitiendo conductas sociales positivas, conductas que permitieron el reconocimiento del otro, conductas de autocontrol frente a la diferencia, desvirtuando las acciones agresivas y/o acciones que generan retraimiento. El lenguaje positivo originó de manera natural, un encuentro con la empatía, lo cual posibilitó el afloramiento de valores que sustentaron las conductas sociales, beneficiando, apoyando, auxiliando a los otros. Los niños que expresaron principalmente lenguajes positivos frente a sus pares, asumieron mayoritariamente actitudes positivas, de liderazgo, de autorreconocimiento y alto autoestima. Por lo tanto los lenguajes positivos permitieron que las acciones empáticas, generaran amistades,

con la capacidad de reconocer valores y virtudes en sus pares (ANT/10/015/M).

En los adultos mayores se pudo evidenciar la interacción social:

De acuerdo a la creencia de los adultos mayores se aprende más fácil con el contacto y la interacción con los otros y la adquisición de conocimientos nuevos es por medio de disposición, actitud, esfuerzo, dedicación y ganas de aprender (ANT/10/015/M).

Asimismo,

Los procesos de participación en actividades o grupos es crucial para su desarrollo social y personal, debido a que cuando hay empoderamiento, se eleva la autoestima y la autopercepción del proceso de envejecimiento y pierden el miedo para opinar, enfrentarse a los diferentes escenarios, puesto que hay un cambio de pensamiento y una toma de decisiones lo que permite obtener autonomía, autorreconocimiento, liderazgo y logran beneficios que favorecen los procesos de ciclo vital normal, propiciando una cultura del envejecimiento (ANT/10/010/M).

Cuando el otro es valorado positivamente, emerge la autoestima. Las rupturas con relación al otro se entienden como estados de disposición permanente, por comprender el ser diverso que existe en cada uno; en el caso particular de los adultos mayores, la interacción con otros es un espacio para el conocimiento de sí mismo en aquello que los convoca después de una trayectoria laboral y, que por decisiones con la jubilación, se generan otras alternativas ocupacionales. Los sentimientos como la simpatía y la solidaridad se desarrollan en los niños en procesos de interacción entre pares, un par con talento goza de afecto por su potencial y genera sentimientos de solidaridad; no surgen otros sentimientos propios de los adultos, situación que muestra que los niños y niñas del grado

tercero se muestran libres de prejuicios ante el recién llegado; es un hecho de hospitalidad, dar la bienvenida al otro sin importar quién es y se realiza de manera voluntaria, no es inducida por el adulto; se comunican entre pares, sin que tengan vínculos de amistad, utilizan lenguajes positivos para dirigirse al otro y lo invitan a hacer parte de las actividades; no se indaga, no se cuestiona, solo se proponen acciones para estar en compañía. Lo mismo sucede con los niños en centros de protección, son reconocidos como personas distintas de los adultos con capacidades y habilidades individuales, nombradas como “sujetos de derechos” y se actúa desde los mecanismos que define el Estado, y de aquellos que están en las creencias de los agentes educativos. Son programas con características centradas en las personas que permiten hacer este reconocimiento. Con los adultos mayores, se parte de reconocer sus trayectorias de vida, se busca que estos giren alrededor de las experiencias y posibilidades de las personas; además, existe la concepción que el adulto mayor es un ser activo y tiene un estatus en la sociedad, en este sentido, Ramírez (2017) considera que:

La identidad como tópico de investigación sugiere profundizar en su conceptualización y experiencia como fenómeno social, en metamorfosis permanente, consecuencia de las transformaciones tecnológicas, científicas, económicas, laborales, educativas o comunicativas que influyen en las maneras de ser, hacer y pensar de los sujetos, los grupos y las comunidades, y legitiman o modifican sus prácticas culturales (p.16).

La **cordillera subvaloración**, representa el 10% de la subregión alteridad, en espacios educativos escolares reglados, donde la norma aflora en la educación sobre las posibilidades; la narrativa de un estudiante de primaria, con discapacidad, así lo muestra:

Un ejemplo claro es el encontrado en el acontecimiento emergente en la educación del otro, aquí se configura el sujeto en torno a procesos escolares y la relación de afecto que establece con el docente: (...) “W. me enseñó todo eso y pasé a segundo (...) Ehh haciéndole las tareas. No pararse del puesto, levantar la mano, cuando le den la palabra, permanecer en el puesto, hacer silencio (...) Que es un buen profesor (...) porque cuando yo estaba en primero W. me hizo pasar eh educar (...) Ehh él en toda clase a la que iba él me decía que no me debía parar del puesto, que debía pedir la palabra, tiene que hacer silencio, permanecer en el puesto (...) Porque era él, porque cuando yo pasé vi que era más formal (ANT/010/03/M).

Abordar en el curso de vida dos trayectorias educativas en la infancia y en el adulto mayor brindan elementos para entender los niños y niñas libres de prejuicios, de juicios de valor y, los adultos, despojados de esquemas. En los primeros se construye de manera positiva libre de intervención del adulto y, en los adultos mayores, de manera consciente se despojan para ver en el otro lo que la mayoría no ve, ambos actúan de manera constructiva. De igual manera, se encuentra en menor grado, la otra, la no disposición del maestro por el otro, que genera acciones que son leídas por el estudiante con discapacidad y las relaciona con el aprendizaje. Posturas que muestran la riqueza encontrada en estas investigaciones por medio de las polifonías, es que a partir de ellas, se obtiene una lectura amplia, clara y crítica sobre las configuraciones de Él y de nosotros, que de igual manera debe considerar “la resistencia, entendida como la forma de enfrentarse a lo preestablecido para construir nuevas subjetividades libres de las predeterminaciones de la sociedad, es otro de los rasgos de la subjetividad política” (Restrepo, 2017, p.40).

7.2.4 Subregión Familia

Cuadro 9. Cordilleras de la subregión Familia

Cordilleras	Número de hallazgos	Porcentaje
Rol	3	60%
Prácticas de crianza	2	40%

Fuente elaboración propia.

Los hallazgos de la subregión cognición y aprendizaje se agrupan en enfoque y enseñanza.

La **cordillera rol** representa el 60% de la subregión familia y el pliegue mayor se ubica a nivel del rol familiar en la socialización de los hijos; aquí se registra el acompañamiento:

Se identifica, en las familias del sector, pudiéndose comprobar, que los padres se han implicado en la formación de las tareas cotidianas como alimentación, aseo, limpieza, y tiempo libre, destacando su apertura de estrategias dialogantes que favorecen la comunicación en la interacción padres-hijos, mostrando una percepción amplia de las necesidades de los hijos y apoyándolos en la realización de actividades tanto académicas como de ocio que promuevan su desarrollo integra (ANT/10/017/M).

También se observa en el:

Contexto familiar los abuelos y hermanos mayores son un factor determinante en el desarrollo del niño, ya que estos proporcionan experiencias y supervisión, les ayudan a tener confianza y seguridad en sí mismos, a la vez que son transmisores de experiencias, valores y actitudes sanas (ANT/10/017/M).

Y como agente socializador:

Las familias presentan alto nivel de expectativas con relación a las capacidades de los hijos, dando importancia a la escuela como agente posibilitador del desarrollo de las capacidades de los niños, es posible, que sea una creencia cultural, al determinar la escuela como un lugar donde se aprenden conocimientos, que serán importantes para el desarrollo en la sociedad, pero en el imaginario de los padres se asume que el bienestar, el progreso social y económico de la familia depende del éxito escolar de sus hijos (ANT/10/017/M).

La ruptura de pensamiento se observa en el trabajo con expectativas en la crianza con los hijos, es decir, deben tener límites de realidad para evitar la subvaloración o inferiorización de las capacidades; en el concepto de familia hoy, cada integrante tiene un rol importante que debe ser armónico con las normas definidas por los padres. En este caso, abuelos y hermanos mayores se involucran en la crianza de los niños, y el rol del padre en actividades del hogar es fundamental en la crianza de los hijos y rompe esquemas culturales hacia roles indistintamente del género, al respecto Fujimoto :

Hemos comprobado que cuando la madre y el padre llegan a entender lo que significa, porque ven los avances en el desarrollo de competencias de sus niños, expresado en su felicidad de ver que está hablando o que hace esto o aquello, como lavarse las manos, y se involucran en ello, se obtienen mejores resultados (2016, p.132).

Los hallazgos evidencian que aunque las familias han sufrido y sufren transformaciones, producto de los cambios en el orden social, cultural, político y económico de las nuevas sociedades, su influencia en los procesos educativos de los hijos es importante para

garantizar el desempeño escolar; además, el futuro de los niños y niñas está en el acceso que puedan tener a la educación, aspecto que se evidencia y tiene una alta expectativa entre las familias, puesto que se plantea como eje fundamental la importancia de la escuela y de los aprendizajes para la vida del niño.

La **cordillera prácticas de crianza**, representa el 40% de la subregión familia, y se evidencia a nivel de las normas, así:

El colocar límites a los niños es característico de estas familias, puede ser por su condición socioeconómica-4, que no les permite concederles todos los deseos y caprichos. Los niños son tratados con ternura pero también con firmeza, aunque con relación al castigo físico como técnica disciplinaria, la forma más acostumbrada en las familias es con una correa o pegar con la mano palmadas, al igual que amenazarlos para producir temor a una persona adulta que representa autoridad -como el padre o abuela-, esta forma de corregir y educar, no se ejerce con frecuencia, sólo cuando los padres consideran que es necesario, según sus propios discursos y pautas de crianza (ANT/10/017/M).

Y se resalta:

La construcción de los valores que se da al interior de las familias, en su discurso hay un continuo llamado al orden y al respeto no solo de los miembros que componen el núcleo familiar, sino de los adultos que componen el entorno comunitario; dentro de estas pautas de crianza se encuentra que a los niños se les enseña lo que está permitido y lo que está prohibido, decir la verdad, evitar la mentira, la solidaridad y el buen trato... en definitiva

conductas y actitudes que posibilitan procesos de socialización en los diferentes entornos a los cuales los niños tienen acceso (ANT/10/017/M).

En las prácticas de crianza se observan rupturas complementarias: se construyen relaciones entre sus integrantes, y las normas son importantes para la autorregulación del comportamiento en los niños. Se genera un proceso de reflexión de los actos para que se comprenda la norma más allá de una declaración tácita de las familias, y se internaliza su aprendizaje para lograr procesos de autorregulación del comportamiento en los niños.

7.3 Hallazgos Región investigativa pedagogía
7.3.1 Subregión, Prácticas pedagógicas

Cuadro 10. Cordilleras de la subregión prácticas pedagógicas

Cordilleras	Número de hallazgos	Porcentaje
Didáctica	13	59%
Saberes	7	32%
Estilos de enseñanza	2	9%

Fuente elaboración propia.

Los hallazgos de la subregión prácticas pedagógicas se agrupa en didáctica, saberes y estilo de enseñanza.

La **cordillera didáctica** representa el 59% de la subregión prácticas pedagógicas. La constante mayor se encuentra en estrategias, que se definen en diferentes planes de área, las cuales se orientan a procesos del estudiante. Se asume en una de las investigaciones la conciencia de que “todos los estudiantes no aprenden igual”, y se invita con frecuencia a realizar adecuaciones a las prácticas de aula, de esta manera:

Se evidencia entonces en la investigación, como la diversificación de las estrategias de

enseñanza, le dan opciones al maestro de intervenir las dificultades que se puedan presentar con todos o algunos de sus estudiantes al interior del aula de clase, la conciencia de que todos los estudiantes no aprenden igual, invita incluso en ocasiones realizar adecuaciones a dicha práctica, las cuales le permiten tanto al docente como al estudiante, tener otras opciones en busca de alcanzar los objetivos planteados para el período escolar (ANT/010/01/M).

Por medio de la pedagogía activa se busca disminuir la pasividad del estudiante:

Por otra parte la pedagogía activa permite establecer una organización docente dirigida a eliminar la pasividad del alumno, la memorización de conocimientos transmitidos, utilizando una didáctica de respuesta, necesidades internas que enseña entre otras cosas a vencer de manera consciente las dificultades (ANT/010/01/M).

Y, para la promover la movilización de aprendizajes en los estudiantes en la escuela, la estrategia es:

Las estrategias de enseñanza son el medio que le facilita al docente para promover la movilización de aprendizajes en los estudiantes en la escuela, las cuales se espera permitan avanzar de un grado escolar a otro con las herramientas necesarias para afrontar el nivel de complejidad del siguiente curso, al no darse, se puede evidenciar un bajo desempeño y desencadenar en repitencia o deserción escolar al no soportar la presión social por no alcanzar los objetivos propuestos

por las instituciones en cada grado, llevándolos a sufrir una vulnerabilidad educativa que se caracteriza en el abandono de sus estudios (ANT/10/025/M).

De igual manera, se encuentra que el papel de la evaluación responde a instrumentos de evaluación contextualizados para favorecer la atención a la discapacidad intelectual, previamente validados, según las diversas necesidades, características y utilidades similares:

El diseño de instrumentos se integra en diferentes enfoques que responden a contextos escolar, familiar y comunitario, definidos a partir de capacidades para realizar actividades y los desempeños a nivel de participación, pretendiendo su funcionalidad para la articulación de la evaluación, detección, atención y educación a discapacidad intelectual en edad escolar (7-8 años) (ANT/10/025/M).

Aclarando que “la contextualización de múltiples instrumentos similares y articulados a contextos similares, podría conllevar a un proceso de estandarización de instrumentos que pueda tener otras utilidades como la generalización de los resultados a regiones o países” (ANT/10/025/M). Además, es importante diferenciar entre contextualizar y estandarización:

La contextualización es el primer paso para lograr el diseño de instrumento de evaluación que trascienda su aplicabilidad local y el proceso de validación es necesaria para el diseño de instrumentos contextualizados que aporten como en este caso a la evaluación de personas con discapacidad intelectual.

Como objeto están pensadas en la educación infantil para favorecer la memoria (las madres comunitarias en el proceso formativo utilizan estrategias de aprendizaje básicas, (Pozo, 1996,1998) las clasifica según el tipo de proceso, de acuerdo a los discursos de los actores, emplean estrategias de recirculación de la información, repaso simple, apoyo al repaso, estrategias de elaboración; lo que conduce a que los aprendizajes sean repetitivos y memorísticos, instalándose sólo en la memoria a corto plazo, produciendo aprendizajes transitorios o poco duraderos (ANT/010/01/M).

Sin dejar de reconocer que estas generan “aprendizajes transitorios y de baja duración en los niños y niñas” (ANT/010/01/M) y, en cuanto a la orientación, se aprecia que en la práctica se insertan de manera rutinaria en la metodología de los docentes en el área de ciencias sociales y no cautivan la atención de los estudiantes, de ahí que:

El acostumbramiento a una sola forma de hacer las cosas, significativamente discrepa de las exigencias que se le ha impuesto a la escuela y a la que se le demanda la preparación de seres altamente competentes para afrontar los retos políticos, económicos y sociales del país (ANT/010/05/M).

Sin embargo, en los trabajos de investigación se encuentra que no hay diferencia en este sentido con el activismo pedagógico que implementan madres comunitarias, docentes del área de ciencias sociales, docentes de cuarto grado en las áreas del conocimiento; la diferencia se establece en docentes que están aplicando las TIC, del área de educación física formados en educación inicial, en procesos de educación inclusiva y maestros de apoyo. En todo caso, esta situación no se puede generalizar por no corresponder a una muestra representativa de casos.

A través de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes se demuestra la coherencia de los maestros entre lo que planean en el área con la didáctica que utilizan en la enseñanza con los estudiantes para el aprendizaje. Sin embargo, no se observan transformaciones en el uso de metodologías y son incoherentes en la mayoría de los casos con propuestas educativas que se fundamentan en proyectos de tipo sociocrítico; lo más común es el activismo pedagógico: las actividades que se les asignan a los estudiantes son diferentes a las propuestas en los planes del área de ciencias sociales, no “genera sujetos activos para el aprendizaje” (ANT/010/05/M). Esta situación no genera opciones para el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Cuando el maestro implementa las TIC con estudiantes con necesidades educativas, estas tienen un efecto preventivo para otros estudiantes con dificultades sin que hayan sido diagnosticadas. En estos casos las estrategias de enseñanza además de ser una herramienta de los docentes para favorecer aprendizajes en todos los estudiantes, son una opción para evitar repitencia y deserción escolar.

La toma de conciencia del docente frente a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, lo lleva a realizar adaptaciones en la enseñanza para lograr los objetivos propuestos y en el caso de las TIC en la educación, se está proyectando como un potenciador para la participación y generadora de interés para el estudiante y en considerar la evaluación, “también debe ser consecuente con la postura de la enseñanza justa con los logros de los estudiantes y se vivencie la armonía entre enseñanza y aprendizaje, sin pretender igualarlas” (Correa, 2018, p. 91).

La **cordillera saberes**, representa el 32% de la subregión prácticas pedagógicas, se caracteriza por “la didáctica que utilizan los docentes del área de educación física es diferente a la recibida en la formación inicial en el pregrado, en el desempeño profesional se acogen a las directrices de cada institución (ANT/10/012/M). Los objetos de enseñanza y evaluación en el área de las ciencias sociales

corresponden a los definidos por los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación, sin que se incluyan otros propios del contexto de los estudiantes.

En la práctica se observa que el saber impartido y construido desde las universidades se refleja en la práctica cotidiana de algunos maestros, puesto que:

Los saberes que se desarrollan durante la interacción educativa pueden ser más eficaz cuando el docente los realiza de manera intencionada y planificada, esto es, siendo consciente de cada una de las acciones que realiza y cuál es el efecto deseado en el comportamiento de los estudiantes (ANT/010/05/M).

La flexibilidad curricular se está aplicando con poblaciones con discapacidad que ingresan a la institución, sin que se evidencie la incorporación de dichas modificaciones en los planes de área, porque se limita a experiencias que circulan en la oralidad de los docentes; en el caso de maestros no licenciados en Educación, estos adquieren aprendizajes en la interacción con sus estudiantes y otros pares; en otro grupo de docentes el trabajo de aula se reduce a prácticas de enseñanza, a la aplicación de métodos instrumentales y mecánicos, el objeto es lo que trasciende en estos casos, se aprecia así:

Se puede decir que la construcción de saberes pedagógicos desde un ámbito formal y profesional brinda herramientas para la reflexión pedagógica y la toma de conciencia de una profesión que surge. Que la ausencia de estos saberes desvirtúa el concepto de profesión y reducen la enseñanza a métodos instrumentales y mecánicos, desprovistos de una base científica y metodológica en la que cualquier persona se puede desempeñar (ANT/010/05/M).

Nos encontramos con dos picos importantes: los maestros que centran su práctica en objetos de enseñanza y aquellos donde la metodología es importante; los que tienen claro la intención con los estudiantes y los que aún consideran que el currículo es el eje del proceso educativo. El ingreso de población con discapacidad al sistema educativo ha generado reflexión sobre este proceso, lo que repercute en la actuación pedagógica: modificaciones al currículo, variación en las actividades. A mayor valor tenga el área de conocimiento en el currículo, mayor es la preocupación de los docentes por el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas; en este sentido, el estatus del área de ciencias sociales es mayor a educación física, postura que permite que la segunda se flexibilice y encuentre opciones que respondan a las características de los estudiantes.

Uno de los hallazgos muestra que la ausencia de formación pedagógica en docentes no licenciados, desvirtúa el concepto de la profesión y se observa la reducción de la enseñanza a métodos instrumentales y mecanicistas, que en la mayoría de los casos no se relacionan con el objeto del área de conocimiento; en los aspectos que marcan rupturas en la práctica pedagógica se encuentra que al relacionar teoría y práctica, los docentes resignifican de manera permanente su saber y tienen mayor fundamentación para argumentar su actuación pedagógica.

Se encuentran algunas turbulencias en la educación de poblaciones, que en procesos de atención a la diversidad requiere de flexibilidad en los estándares, que incluya los propios del grupo en los planes de área, situación que se reconoce se debe realizar, pero no existen avances significativos al respecto. Adicional, se espera que los maestros formados en estrategias de enseñanza en el área de educación física logren transformaciones en su desempeño profesional; sin embargo, terminan aplicando las estrategias generales de la institución donde laboran. Asimismo, la situación de los docentes en el área de las ciencias sociales refleja la falta de formación epistémica para conocer el objeto, método para la

enseñanza, situación que afecta la orientación de acciones para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Esta área es una de las posibilidades de objetos y situaciones de tipo social para involucrar en la enseñanza.

La **cordillera estilos de enseñanza** representa el 9% de la subregión prácticas pedagógicas, y se manifiesta con la continuidad de prácticas docentes centradas en modelos tradicionales y conductistas, lo que evidencia la heterogeneidad en sus enfoques para asumir los roles, según esto, prima:

La heterogeneidad en las individualidades y homogeneidades en las prácticas pedagógicas que se ponen en discusión con el modelo pedagógico cognitivo social de la Institución, aunque cabe resaltar que las maestras realizan una planeación general de manera conjunta, se evidencia que falta la acción dinámica y reflexiva frente a la práctica pedagógica (ANT/010/09/M).

Se ponen en discusión los modelos pedagógico cognitivo y sociocrítico planteados en los proyectos educativos institucionales, situación que se observa en la combinación del estilo de enseñanza, entre orientar el aprendizaje y controlar los comportamientos, con el uso de la sanción.

Los hallazgos en prácticas pedagógicas es una subred que se inscribe en el campo educativo de formación de la maestría, y muestra que seminarios como Contexto socio-histórico de la educación, Teorías educativas y pedagógicas, Las TIC en el sistema educativo y Contexto pedagógico son un soporte para actuación de los trabajos de grado en el contexto donde se realiza la investigación; estos, posibilitan realizar interpretaciones desde los contextos educativos.

7.3.2 Subregión Cognición y aprendizaje

Cuadro 11. Cordilleras de la subregión Cognición y aprendizaje

Cordilleras	Número de hallazgos	Porcentaje
Enfoque	5	63%
Enseñanza	3	37%

Fuente elaboración propia.

Los hallazgos de la subregión cognición y aprendizaje se agrupan en enfoque y enseñanza.

La **cordillera enfoque** representa el 63% de la subregión cognición y aprendizaje, el pliegue mayor se centra en concepciones, al respecto se encuentra:

Las agentes educativas tienen la concepción que el desarrollo del pensamiento se asocia a la capacidad de verbalización, lo que limita el desarrollo cognitivo de los niños, niñas y adolescentes, desconociendo las formas de aprendizaje de ellos; factor que se evidencia por la limitación en la formación pedagógica de ellas, lo que a su vez infiere en el autorreconocimiento que ella tenga de su rol y las representaciones sociales que tengan en torno al desarrollo del pensamiento del niño, dado que estos influyen significativamente en las acciones que realizan y el desarrollo de destrezas y habilidades (ANT/010/09/M),

En este caso:

La teoría se queda corta con las experiencias que poseen ellas, simplemente vienen a tecnificar en procesos formativos, lo que ya saben, además, el instructor debe

caracterizarse por su seguridad en el saber, estableciendo un contacto directo con el aprendiz, donde la transmisión del conocimiento que este transfiere al estudiante también este permeado por la escucha, el dialogo, el contacto afectivo, un ambiente psicosocial seguro, elementos que posibilitan la comprensión de los contextos (ANT/010/09/M)

En el caso de los adultos mayores:

La comprensión del aprendizaje en el ciclo de vida, trasciende la postura de vejez como estado estático, por el estado de envejecimiento activo, productivo, con deseos de continuar participando, además contribuye al ámbito de la investigación; ya que ratifica el interés que tiene este grupo poblacional en continuar los procesos educativos a lo largo de la vida; que además del componente académico les propicie: enriquecimiento personal, participación social y encuentros intergeneracionales. Se puede afirmar que el aprendizaje es significativo en esta etapa de la vida, por el sentido que tiene para el crecimiento personal; es un conocimiento que se adquiere para fortalecerse interiormente y procurar una mejor calidad de vida, ya que se está en la edad donde se alcanza el autorreconocimiento de muchos valores adquiridos a través de la vida, y como lo expresan “toda la vida se la entregué a mi familia y mi trabajo, este es el momento para encontrarme a mí misma y aprender cosas que me enriquezcan y me den satisfacción personal (ANT/10/023/M).

Sobre el trabajo en el área de ciencias sociales, se encuentra:

Llama la atención que desde el discurso el docente desligue la correspondencia que deben tener el pensamiento crítico y las competencias ciudadanas, puesto que es una relación de complementariedad que determina el modo de proceder en términos de asumir una postura crítica y propositiva que oriente la convivencia constructiva, la equidad, la justicia, la ciudadanía en las diversas circunstancias que acontecen en la realidad del estudiante, pero que se contradice con las estrategias o acciones pedagógicas con las que se pretende desarrollarlas, puesto que al igual que ocurre en la formación del pensamiento crítico, el asunto se reduce a tratarlo como un mero tema, así el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia de 1991, el 142 de la Ley 115 de 1994, su decreto reglamentario 1860 de 1994, establezcan este tema se trabaja en el primer periodo del año lectivo y el cual finaliza con la elección del gobierno escolar (ANT/010/09/M).

Con relación al aprendizaje se asume que la experiencia no proviene solamente del instructor, las madres comunitarias poseen la experiencia que han construido en la labor en los Hogares Comunitarios y, como lo expresan sus instructores, estos dotan a las madres comunitarias sobre el significado de su práctica, lo que se comparte con otros en diferentes ambientes de aprendizaje. Asociar desarrollo del pensamiento a la capacidad de verbalización es un indicador de la relación lenguaje y pensamiento, así no se tenga la conceptualización de esta. Sin embargo, no se puede asociar solo al lenguaje verbal, habría que darle apertura al lenguaje no verbal para acercarse a comprender el pensamiento de los niños y niñas; en los adolescentes, en el área de ciencias sociales, no se ha comprendido el potencial en las competencias ciudadanas en el desarrollo del

pensamiento crítico, mientras en los adultos mayores, la experiencia se utiliza para darle sentido al aprendizaje en etapa poslaboral.

La ruptura de pensamiento se da al relacionar ciclo de vida de los adultos mayores con la postura comprensiva del aprendizaje, como un proceso dinámico, que trasciende la postura de vejez como estado estático y que se aplica en los programas que favorecen el aprendizaje a lo largo de vida, que consideran que el adulto mayor es un ser humano con capacidad para seguir aprendiendo, y que en las madres comunitarias, se mueve con el esquema de que en el aprendizaje intervienen el diálogo, la escucha, el afecto y la experiencia.

En las turbulencias, el docente del área de las ciencias sociales, no establece la relación entre pensamiento crítico y el desarrollo de competencias ciudadanas, ambos son temas independientes en el área de las ciencias sociales. Esta situación refleja una visión reduccionista del desarrollo del pensamiento crítico, el cual no se relaciona con la vida social de los estudiantes, y se nota también en la creación del imaginario en las madres comunitarias de que los niños con la verbalización desarrollan pensamiento, esto trae consecuencias como son las limitaciones tempranas de exploración y la manifestación en lenguaje no verbal.

La **cordillera enseñanza** representa el 37% de la subregión cognición y aprendizaje, esta se orienta con connotaciones distintas:

Sin descartar que la didáctica de los docentes se encamina hacia la materialización de los propósitos de enseñanza del área de ciencias sociales, lo que a conveniencia de la Institución sustenta el avance que se tiene en correspondencia con el porcentaje de aprobación/reprobación de la materia, el hecho que el pensamiento crítico se le aborde como un “tema” que está adscrito a un determinado proyecto obligatorio y no como

proceso, considerando que diez entrevistados al convenir que desde que nos dijeron que las ciencias sociales tienen que aportar al desarrollo del pensamiento crítico con el proyecto construcción de un sujeto político, yo lo que hago es trabajarlo en las fechas que dice el cronograma, porque a nosotros nos piden informe sobre eso, pero nada más (ANT/010/09/M).

Se registra en una de las investigaciones:

Las estrategias interrogativas son un recurso cognitivo para movilizar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, el hacer uso de preguntas de recordación y verificación de la información, demuestran el fortalecimiento en la memoria como proceso básico, pero se hace necesario avanzar a otros niveles de mayor grado de complejidad cognitivo que les permita apropiarse de lo que se ha ido aprendiendo, hacer uso de ese conocimiento, distinguir lo específico de lo general, justificar sus argumentos frente a una situación y lograr proponer algo nuevo. El docente puede incidir en el aprendizaje de acuerdo con la manera en que le hace las preguntas al estudiante con preguntas de recordación que los lleva a procesos de memoria sin libertad de trascender a lo establecido como verdad en la clase y con una sola respuesta correcta orientada por el docente (ANT/10/026/M).

El impacto de la enseñanza se refleja a nivel de la motivación en los estudiantes repitentes de grado escolar, según esto:

Son los primeros en realizar las actividades, son propositivos, trabajan en grupo y socializan

sus aprendizajes sirviendo de apoyo a sus compañeros. Según los docentes, es común luego, que esta actitud en los estudiantes cambie, vuelven a incumplir con las tareas, no participan, se tornan indisciplinados y de allí, se desprenden en gran parte, los bajos resultados en los aprendizajes de los estudiantes y consecuente con esto, la repitencia escolar, lo que pone en discusión al docente, siendo el eje central del proceso, según su discurso, su actuar no está impidiendo que el estudiante no aprenda y por consiguiente la tasa de repitencia año tras año se encuentra en orden ascendente (ANT/10/019/M).

A este respecto Suárez da a conocer que “los docentes requieren ser acompañados con herramientas teóricas y metodológicas para asumir el reto” (2014, p.39).

La enseñanza deja entrever una serie de vacíos que van desde lo conceptual, hasta la falta de espacios que coadyuven a clarificar institucionalmente lo que se pretende lograr con las propuestas formativas; además, se evidencia que la pregunta no es utilizada con todo su potencial para el desarrollo de habilidades de pensamiento que lleve a los estudiantes a procesos de comprensión y análisis, más bien, esta puede estar cumpliendo un papel de ser instruccional para que el estudiante participe de manera pasiva y controlada en la intención de respuesta del docente.

Conclusiones

Las investigaciones registran cómo las instituciones educativas asumen concepciones de la educación inclusiva centrada en las características y procesos de aprendizaje de los sujetos, sin que haya sido intencional, se presentan trayectorias educativas que dan cuenta cómo se aborda la inclusión en las prácticas, y permite hacer lectura de acontecimientos para maestros, familias y estudiantes.

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

Existe la tendencia a orientar la educación inclusiva en estrategias como la flexibilidad curricular acompañada de apoyos pedagógicos, a utilizar el índice de inclusión para proyectar acciones de mejoramiento y escalas de evaluación para el aprendizaje y definir apoyos.

La implementación de la educación inclusiva está evidenciando la invisibilización de las pluralidades; los estudiantes con discapacidad son la tendencia de la población objeto de esta y, surge la pregunta, por otros estudiantes que están invisibilizados en sus identidades, capacidades, credos, cultura y orientación sexual, principalmente. Los roles de algunos grupos participantes en investigaciones dan cuenta de la existencia de identidades que se ven como una amenaza para otros, y son objeto de hostigamiento; es el caso de credos diferentes al católico, la cultura metalera, orientación sexual disidente, habitantes en situación de calle, lo que les obliga a asumir actitudes resilientes para permanecer en la identidad a pesar de la adversidad.

La trayectoria política, educativa y artística para identidades no hegemónicas da cuenta de un cúmulo de discriminaciones que tienen diferentes significados según el momento histórico y curso de vida, y están en estrecha relación con la postura cultural tradicionalista, así como las prácticas de crianza que reconocen y promueven identidades que han perdurado por épocas como las orientaciones heterosexuales, la religión católica, entre otras. Las prácticas pedagógicas presentan tensiones en la implementación con población en procesos de inclusión y en atención a la diversidad; entre estas, el currículo, el cual se orienta desde los

estándares curriculares del Ministerio de Educación; también, en la implementación de las metodologías, se nota que siguen siendo conductuales y, en su mayoría, centradas en contenidos; de igual manera, el activismo pedagógico y la intención de impactar en el aprendizaje de los estudiantes.

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

La gestión muestra la tendencia desde las instituciones y entidades territoriales; en ambas, las políticas de educación inclusiva son importantes para orientar procesos con la población en situación de vulnerabilidad, que permitan visibilizar la necesidad y la dificultad en algunos momentos de la articulación, para lograr el proceso de superar inequidades a través de la educación.

El impacto de la gestión de las políticas referidas a la educación para niños y niñas, y adultos mayores enfatizan en los primeros la socialización y la restitución de los derechos y, en los segundos, el ejercicio del derecho a partir de elecciones, al igual que la participación libre en programas que respondan a intereses que involucren la experiencia lograda en su trayectoria laboral.

Caminar en la alteridad se refleja en prácticas solidarias, empáticas y de acogida por el otro en contexto, donde existe el nosotros a partir de acciones que convocan a todos; no se cuestiona quien es el otro, la apertura se da sin juicios de valor previos a la interacción, tanto en niños como en adultos mayores.

La interacción y la comunicación, y el uso de un lenguaje positivo, son dos factores que facilitan trasegar en la alteridad, se parte de comprender para actuar y actuar sin condicionamientos, permitiendo que el otro manifieste su identidad en acciones compartidas por todos.

Las representaciones sociales en maestros y agentes educativos sobre diferentes grupos e identidades están presentes en los discursos en forma de concepciones, las cuales se sustentan en procesos de interacción y en las prácticas con los sujetos.

El pensamiento crítico se homologa al desarrollo de temas, específicamente en el área de ciencias sociales; por lo tanto, no tiene el impacto deseado en desarrollar habilidades de pensamiento en los estudiantes que implique el desarrollo de la capacidad analítica; adicional, lleva a reflexionar cómo el proceso de orientación del aprendizaje del docente no logra estabilizar el proceso con estudiantes repitentes, indicador de que esta situación no se aborda de manera distinta en la práctica, es decir, se trabaja igual con estudiantes con o sin repitencia.

La socialización que orientan las familias con sus hijos a edad temprana tiene significados e intenciones diversas, en la primera como espacio de relación, comunicación y de aprendizaje entre otros pares; en la segunda, con el propósito de brindar educación y lograr la proyección de sus hijos en asumir roles en la sociedad.

Las investigaciones en conflicto dejan ver el vacío en la carencia de una cultura de paz, donde se mezclan el conflicto y violencia en la cotidianidad, lo que refleja a su vez, la ausencia de una pedagogía para la paz en el campo educativo que oriente las tensiones hacia aprendizajes en la convivencia armónica, y prevenga situaciones de mayor complejidad que emanan en la interacción entre pares, como el surgimiento de intimidaciones en unos y manifestación de miedos e inseguridades en otros, al respecto Correa plantea:

La pedagogía para la paz se centra en la didactización, a partir de metodologías que son del campo reflexivo y propositivo que ayudan a los sujetos a saber cómo actuar ante situaciones que se presentan en su vida o sus contextos de referencia para la convivencia (2018, p. 20).

Referencias

- Cardona, D., Agudelo, A., Segura, A. (2012). Educación, salud y empleo de población con algún tipo de limitación. *Hacia la promoción de la salud*, 17 (1), 77 – 91.
- Congreso de la República de Colombia (2013). Ley estatutaria 1618 de 2013.
- Corte Constitucional de Colombia (2010). Sentencia T 974/10. Derecho a la salud de niños y niñas con discapacidad.
- Casas, L., Suárez, J. (2017). Formación permanente de maestros en el Parque Explora: una aproximación a la comunidad Astromae. *Senderos Pedagógicos*, (1), 123-140.
- Correa, J. (2018). Acercamiento conceptual a conflictos, violencias, y cultura de paz. Relaciones en el contexto de la primera infancia. En *Subjetividades y practicas socioeducativas de los conflictos y las violencias en educación infantil*. Medellín: Editorial Publicar T.
- Correa, J. (2018). Learning Assessment in Educational Justice Background for Disabled Community in Higher Education. *Revista Brasileira de Educação Especial* (24), 89-102.
- Correa, J., Restrepo, N. (2017). *Modelo de atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia. Centrado en la justicia educativa y la equiparación de oportunidades*.
- Correa, J., et al (2017). *Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones, los imaginarios y las mediaciones pedagógicas*. Medellín: Publicar T.
- Correa, J. et al. (2017). *Aportes a la comprensión de la vulnerabilidad educativa y social: identidad y equiparación de oportunidades*. Medellín: Publicar T.
- Daley, Simeonsson y Carlson, 2009. *Constructing and testing a disability index in a US sample of preschoolers with disabilities*. https://www.researchgate.net/publication/23495048_Constructing_and_testing_a_disability_index_in_a_US_sample_of_preschoolers_with_disabilities

- Fujimoto, G. (2016). La educación en escenarios no convencionales debe responder a las necesidades y capacidades de los niños y contar con participación de la familia y la comunidad. *Senderos Pedagógicos* (1), 127-135.
- Gómez, J. (2011). *Discapacidad en Colombia: Reto para la inclusión en capital humano. Colombia líder*. Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá abril de 2010. Recuperado de <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/2010-Informe-de-Gestion-Fundacion-Saldarriaga-Concha.pdf>
- Hijuelos, M., Angarita, A., Criado, L. (2011). Aproximación a la realidad en salud y educación de las personas con discapacidad de los Santos. *Revista de Salud Umbral Científico*, (19), 32-41.
- Heidegger, M. (1978). *Metaphysische Anfangsgründe der Logik im Ausgang von Leibniz* [MAL], Gesamtausgabe 26, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main.
- Pozo, J. (1996,1998) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramírez, P. (2017). *Diversidad, excusa para visibilizar la identidad. En Aportes a la comprensión de la vulnerabilidad educativa y social: identidad y equiparación de oportunidades*. Medellín: Publicar T.
- Restrepo, L. (2017). Alteridad: rasgo de la subjetividad política de maestros y respuesta ética en la acción educativa. *Senderos Pedagógicos*, (1), 29-43.
- Suárez, J. (2014). La inclusión educativa: una aproximación al trabajo de cinco maestras de la ciudad de Medellín. *EN-CLAVE SOCIAL*, (1), 34-46).

Conclusiones generales

Fortalezas investigativas

La topografía pedagógica de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia, se muestra como un territorio de actuación de la investigación, que revela la teoría en acción, a partir del desarrollo de políticas para poblaciones en situación de vulnerabilidad y, principalmente, en discapacidad, sin dejar de lado otras incursiones en niños y niñas, jóvenes y adultos mayores.

Asociado a la educación de las poblaciones aparecen tópicos de interés en la investigación, propios de los campos de la diversidad y de las identidades, que marcan puntos de partida para la investigación como credos, culturas urbanas, sexualidades disidentes, talentos, liderazgo y participación.

El tópico de conflicto muestra dos posturas, una a la comprensión de este en las escuelas y, otra, orientada al uso de herramientas para la su resolución. Ambas aportan desde las investigaciones para avanzar en la construcción de educación y pedagogía de tolerancia. El enfoque de educación inclusiva es una de las perspectivas de mayor trabajo en las investigaciones con la incorporación de autores foráneos y nacionales, y la incorporación de herramientas que ha construido el país, como el índice de inclusión.

Diversidad y educación.

Saberes producidos en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia.

El aporte mayor de la maestría se ha centrado en la comprensión de situaciones, especialmente, en imaginarios, concepciones y representaciones sociales, claves para continuar en el diseño de propuestas para transformar situaciones y liderar innovaciones.

La tendencia de las investigaciones en el uso del paradigma cualitativo, se reconoce en la relación con enfoques interpretativos, énfasis en el análisis de situaciones y aplicación de técnicas como la entrevista y la observación.

El eje de atención de la maestría es el más trabajado en las investigaciones, en estrecha relación con el eje de equiparación de oportunidades, se toma como referencia población con necesidades educativas y en situación de vulnerabilidad.

Las investigaciones con sus resultados, conclusiones y proyecciones muestran la fundamentación, los impactos, las transformaciones e innovaciones socioeducativas, tecnológicas, exposición de motivos para consolidación de políticas públicas, discursos académicos, planes, programas, proyectos, estrategias, actividades sociales, culturales y educativas. Se devela así, un escenario donde se instauran tensiones, rechazos o complementariedades entre los enfoques descriptivos, explicativos e interpretativos sobre educación, pedagogía, currículo, enseñanza, didáctica, evaluación, aprendizaje, maestros, estudiantes, escuela, comunidad educativa, población en riesgo o en condiciones de vulnerabilidad, entre otros. Estas disertaciones, que vuelven una y otra vez, sobre la gestión del conocimiento desde la visión múltiple, compartida, situada, ecológica, continua, social y cultural, se convierte en el terreno para que los aspirantes a maestría, profundicen.

Opacidades

Las infancias es una de las opacidades, que siendo un campo de necesidad, no muestra el interés en investigaciones que aporten a construir conceptualmente, que piensen en la potencialización de

capacidades, en procesos de participación y en la construcción de identidades desde una edad temprana en los niños y niñas.

Modelos de socialización y resocialización surgen como opción investigativa en la perspectiva comprensiva, en dos miradas, desde roles familiares y en la resocialización en espacios de ciudad, trabajos que dan apertura a continuar y ampliar las visiones, así como, a la transformación de situaciones.

Las investigaciones se concentran en el ciclo de la educación primaria, el sector público, en el contexto urbano, en los estratos socioeconómicos 2 y 3 y en la población entre los 4 y 12 años.

Tópicos pendientes

El análisis de los trabajos de grado muestra unos tópicos por investigar:

- Construir una teoría de la inclusión desde dentro del sistema educativo, que emerja de diferentes contextos, niveles y estructurada en tópicos que le den identidad conceptual y supere visiones extrapoladas de paradigmas de otras disciplinas.
- La educación inclusiva como trayectoria educativa esta por construirse de manera que le dé sentido a los tránsitos y acontecimientos de las personas y al proceso que realizan las instituciones.
- La práctica pedagógica se constituye en una región objeto de investigación que ofrece diversidad de tópicos para su profundización en perspectivas de la educación inclusiva, atención a la diversidad y educación para todos.
- El maestro es protagonista en la educación de diferentes poblaciones, lo que amerita la comprensión de roles que asume en escenarios convencionales y no convencionales.
- Reconocer la diversidad y la población en situación de vulnerabilidad en el sistema educativo amerita implementar

innovaciones que resignifiquen la educación, pensada en el empoderamiento de los sujetos con relación a sus identidades y vulnerabilidades.

- Reconstruir modelos conceptuales y metodológicos desde las prácticas de inclusión para aportar a una construcción universal más allá de la implementación de políticas educativas.
- Diversificar los trabajos de grado para que respondan a problemáticas del sector privado, en contextos rurales y en niveles socioeconómicos 4 y 5, para ampliar la comprensión del campo problémico y de formación de la maestría.

ANEXO A

Trabajos de grado participantes en la investigación. Autores y códigos

N°	TRABAJO DE GRADO	CODIGO
1	Puche, P., Palacios, A., & Parra, P. (2015). <i>Representaciones sociales sobre el aprendizaje y la enseñanza de las Madres Comunitarias</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/001/M
2	Garzón, M., Rendón, P., & Correa, J. (2016). <i>Características de la educación inclusiva para la atención a la diversidad en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/002/M
3	Miranda, R., Mozo, H., & Agudelo, A. (2015). <i>Relatos y acontecimientos de su experiencia educativa</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/003/M
4	Serna, A., Correa, J. & Arcila, E. (2015). <i>La educación para estudiantes sordos desde el direccionamiento del proyecto educativo institucional, los resultados del índice de inclusión y el plan de mejoramiento en la institución educativa Juan N Cadavid del municipio de Itagüí</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/004/M
5	Stuart, N., David, A., & Suárez, J. P. (2015). <i>El recorrido que va enseñando. Prácticas de enseñanza de los docentes no licenciados con estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social. El caso de tres docentes</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/005/M
6	Higuita, G., Cadavid, A., & Ramírez, Y. (2015). <i>Las técnicas interactivas, un dispositivo para comprender en la escuela la violencia que existe en los estudiantes</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/006/M
7	Orrego, A., Bolívar, D., Benítez, N., & Arroyave, D. (2015). <i>Prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes del municipio de Itagüí</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/007/M

N°	TRABAJO DE GRADO	CODIGO
8	Pulgarín, M., González, L. & Correa, J. (2015). <i>Impacto de los indicadores de gestión en los procesos de educación inclusiva de la Secretaría de Educación del municipio de Itagüí</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/008/M
9	Madrid, J. M., & Vélez, S. (2016). <i>Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/009/M
10	Santamaría, J., & Cardona, D. (2015). <i>Representaciones sociales del proceso de envejecimiento y la vejez en el grupo Amaneceres del Tecnológico de Antioquia</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/010/M
11	Campo, J., Vásquez, Y., Mosquera, S., & Rodríguez, M. (2015). <i>Formación y prácticas docente: clave de una educación inclusiva para la atención a la diversidad</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/011/M
12	Castaño, P., & Correa, J. (2015). <i>Formación inicial y continua de tres docentes de educación física desde el enfoque de inclusión para la atención educativa de estudiantes con discapacidad</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/012/M
13	Osorio, D., & Suárez, J. (2016). <i>Representaciones sociales de las sexualidades disidentes de maestros maestras: Miradas de sí y de los Otros-As</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/013/M
14	Galeano, G., Nanclares, L., & Agudelo, A. (2016). <i>“Cronopios” una mirada de los imaginarios en torno a los talentos excepcionales en la institución educativa INEM José Félix de Restrepo</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/014/M
15	Rentería, L., & Correa, J. (2016). <i>Acciones e interacciones solidarias en grado tercero de la institución educativa Villa del Socorro</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/015/M
16	Salazar, C., & Ramírez, Y. (2016). <i>Comprendiendo, a través de las técnicas interactivas, las manifestaciones de la violencia que existen en la escuela</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/016/M
17	Lenis, L., Muñoz, J., & Ramírez, P. (2016). <i>Discursos de socialización familiar y su relación con los procesos de socialización de los niños de 4 y 5 años</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/017/M
18	Chavarriaga, S., Correa, P., & Rodríguez, M. (2016). <i>Saberes y prácticas pedagógicas de los Agentes Educativos en el marco de la atención integral a la primera infancia, programa “Tejiendo sueños” del Municipio de Envigado</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/018/M

N°	TRABAJO DE GRADO	CODIGO
19	Lopera Salgado, F., & Ramírez, P. (2016). <i>Creencias de los docentes acerca del aprendizaje y las prácticas de enseñanza beneficiarias del mismo en los estudiantes repitentes de primer grado de secundaria</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/019/M
20	Goéz, E., & Correa, J. (2017). <i>Acciones Educativas Que Realizan Las Agentes Educativas Para La Atención Integral De Niño Niña En Un Centro Restablecedor De Derechos Corporación Casa De María Y El Niño Centro De Adopciones -C.C.M.Y.N.C.A.</i> Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/020/M
21	Castrillón, L., Hincapié, L., Jaramillo, Y., & Correa, J. (2017). <i>Transformación de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar desde la Educación Especial hacia la Atención a la Diversidad a partir de 2002 hasta 2016</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/021/M
22	Caballero, L., Ocampo Roldán, K., Del Valle, L., & Restrepo, N. (2017). <i>Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa de la Institución educativa Finca la Mesa</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/022/M
23	Hincapié, N., & Correa, J. (2015). <i>Caracterización gerontagógica de tres programas educativos para adultos mayores de Medellín – Colombia, en relación a la autorrealización y la participación social</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/023/M
24	Gil, M., Ramírez, P., & Moreno, N. (2017). <i>Discursos sobre la Resocialización</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/024/M
25	Duque, A., & Ramírez, P. (2015). <i>Escala de apoyo funcional para niños con discapacidad intelectual escolarizados en el municipio de Bello (7-8 años)</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/025/M
26	Cortés, C., & Correa, J. (2017). <i>Estrategias de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con bajo rendimiento académico de 4°</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/026/M
27	Aristizábal, D., Restrepo, N., Guerra, N., & Ariza, G. (2015). <i>Las representaciones sociales de la participación política de las mujeres lideresas de la ciudad de Medellín. Análisis desde el enfoque Interseccional</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/027/M
28	Agudelo, F., & Ramírez O, P. (2017). <i>Metalleros Identidades en la oscuridad</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia.	ANT/10/028/M
29	Maya, A., Galeano, E., & Ramírez, P. (2015). <i>Representaciones sociales de la participación laboral de personas con discapacidad intelectual en dos entornos de desempeño uno artístico y otro empresarial</i> . Medellín: Tecnológico de Antioquia	ANT/10/029/M



Diversidad y Educación.

El libro “Diversidad y educación. Saberes producidos en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia” es producto del análisis documental correspondiente a 29 trabajos de grado del programa de Maestría en Educación en los ámbitos de profundización en poblaciones vulnerables e infancia, realizados entre los años 2013-2018.