

SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DE LOS LICENCIADOS¹

SENSES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE FORMATION OF TEACHERS

Luis Marino Gallego Murillo*

* Doctor en Educación de la Universidad de Baja California (UBC), México; Magíster en Educación de la Universidad de Caldas, Colombia. Docente de la Universidad del Quindío. ORCID: 0000-0002-4315-4830. luismarinobiologia@hotmail.com
imgallego@uniquindio.edu.co

1 Este artículo es el resultado de una de las actividades investigativas realizadas en el Doctorado en Educación – Universidad de Baja California (Tepic-México).

Cómo citar este artículo:
Gallego, L. M. (2020). Sentidos de la educación inclusiva en la formación de los licenciados. *Revista PACA 10*, pp. 155-174.

Resumen: Según los requerimientos y necesidades de la población actual, las Facultades de Educación necesitan desarrollar políticas contemporáneas y objetivos curriculares pertinentes. Por lo que la presente investigación de enfoque cualitativo, interpretativo, hermenéutico y que emplea técnicas de observación directa, relatos y encuestas, permite develar sentidos que se tejen sobre Educación Inclusiva en 12 estudiantes de octavo semestre en el año 2018-1 del Programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad del Quindío. El análisis y la interpretación de los resultados revela que los licenciados en formación reciben y manejan elementos de Educación Inclusiva, pero presentan grandes vacíos en el momento de ejercerlos en la práctica. Por ello, se propone un pacto profesional que fomente igualdad de derechos, erradique la discriminación y posibilite nuevas oportunidades desde el sector educativo.

Palabras clave: educación inclusiva, cultura inclusiva, política inclusiva, práctica inclusiva, sentidos.

Abstract: According to the requirements and needs of the current population, the Faculties of Education need to develop contemporary policies and pertinent curricular objectives. Therefore, the present research with a qualitative, interpretive, hermeneutical approach and that uses techniques of direct observation, stories and surveys, allows to reveal senses that are woven on Inclusive Education in 12 students of the eighth semester in the year 2018-1 of the Program of Degree

in Physical Education and Sports from the University of Quindío. The analysis and interpretation of the results reveals that the Graduates in training receive and handle elements of Inclusive Education, but present great gaps when exercising them in practice. For this reason, a professional pact is proposed that promotes equal rights, eradicates discrimination and enables new opportunities from the educational sector.

Keywords: inclusive education, inclusive culture, inclusive politics, inclusive practice, senses.

Introducción

A partir de los aportes de la literatura especializada, se describe y explica que la formación de los licenciados debe responder a un conjunto de conocimientos y competencias suficientes para edificar sistemas que atiendan la Educación Inclusiva. Por lo que la cultura inclusiva, las políticas institucionales inclusivas y las prácticas inclusivas, deben ser el eslabón y la génesis en los sistemas educativos. Es así como en primera instancia, el marco teórico aborda el estado de arte de la Educación Inclusiva y lo prioritario que esta tiene para brindar mayores oportunidades, fomentar la equidad y disminuir las brechas sociales. Es así como la noción de sentido se puede concebir desde la perspectiva de Ricoeur (2003). quien permite, a través del discurso y del análisis de relatos, develar y analizar los sentidos que se tejen frente a la Educación Inclusiva. Además, se hace referencia a elementos indispensables de la diversidad y la manera como ésta debe ser concebida por los futuros forjadores de la educación. En segunda instancia, se expone una metodología acorde con los planteamientos expuestos; de corte cualitativo e interpretativo que permite analizar y develar los sentidos que se tejen sobre la Educación Inclusiva en la población objeto de estudio. Para ello, se fundamenta en los planteamientos de Pacheco (2006) y de Taylor y Bogdan (1994). En una tercera instancia, se presentan los resultados y la discusión, donde se analiza la pertinencia de los métodos e instrumentos de recolección de la información, así como también las categorías referentes a los sentidos que se han tejido en el interior de los estudiantes de la Licenciatura durante todo su proceso de formación. Finalmente, se manifiestan unas conclusiones encaminadas a proponer un nuevo pacto profesional de la Educación Inclusiva en la formación de los licenciados, en el marco de una sociedad de educadores, familiares y educandos.

Marco teórico

Como consecuencia del impacto y trascendencia que tiene la formación de los licenciados en lo concerniente a la Educación Inclusiva, el marco teórico da a conocer el estado del arte y la obligatoriedad que esta tiene para contribuir en la disminución de brechas y la generación de nuevas oportunidades. Es así como la UNESCO (2005) sugiere que:

“La Educación Inclusiva debe contemplar cuatro referentes fundamentales. El primero, tiene que ver con interpretar y encarar las diversidades con las necesidades de los estudiantes. El segundo, corresponde a elaborar las estrategias para identificar posibles barreras para el aprendizaje, la infraestructura y el currículo estructurado de la Escuela. El tercero, se relaciona con la participación democrática para que se garantice la atención de los actores involucrados en el ámbito educativo. Y el cuarto, implica a los grupos sociales vulnerables, marginados y en estado de exclusión” (p. 14).

No obstante, Blanco y Cusato (2004) consideran que *“la equidad en educación significa hacer efectivos, entre otros, los derechos a la igualdad de oportunidades, a la no discriminación y a la participación”* (p. 2). En tal sentido, se infiere que la igualdad de oportunidades se puede concebir, inicialmente, cuando a todos los educandos, sin importar su condición se les faciliten, legal y formalmente, iguales posibilidades, es decir, cuando las políticas se vuelven accesibles, favoreciendo el ingreso, la permanencia y terminación del proceso educativo.

Sin embargo, Reimers (2000) considera que *“lo más importante no es describir cada una de las relaciones genéricas entre el contexto social y el familiar, sino más bien, analizar qué tipo de relaciones se presentan entre las disposiciones familiares particulares y el entorno escolar”* (p. 32). Por lo que el tipo de relaciones que mantienen las familias con sus hijos, posibilitan y favorecen, positiva o negativamente, la obtención de buenos resultados, y el funcionamiento del sistema educativo influye, directa o indirectamente, en los resultados académicos y en la incidencia de reprobación, deserción y escolaridad de estudiantes.

Ahora bien, Ordorika y Rodríguez (2012) proponen que *“aunque los problemas y limitaciones en la distribución de opciones educativas de calidad, recorren toda la estructura escolar del país, se advierten particularidades en cada uno de los tipos y niveles que la integran”* (p.

199). Al parecer, dentro de las aulas de clases de América Latina, se presenta una serie de limitaciones que obstaculizan el derecho legítimo a la educación. Es así como en la educación básica primaria, se aprecia un déficit de calidad que afecta principalmente a las poblaciones más vulnerables; en la educación secundaria, se presenta un gran número de menores trabajadores y una marcada deserción escolar; y en la educación superior, la situación se agudiza aún más, pues la cobertura y el número de egresados es muy inferior a lo estipulado o proyectado.

En consecuencia, se hace indispensable crear nuevos procesos para evaluar la calidad educativa. Por lo que Rodríguez (2008) considera que *“es fundamental contar con un sistema de monitoreo que permita saber si se está avanzando en la construcción de un sistema educativo más equitativo y de mejor calidad”* (p. 57). Es entonces cuando el monitoreo a implementar debe ser objetivo, crítico y contextualizado; donde la igualdad en el acceso, al trato y el logro se conviertan en indicadores que permitan develar el contexto, el proceso educativo llevado a cabo y, en especial, las metas alcanzadas, tanto de manera individual como grupal.

El sentido de la educación inclusiva

En el referido estudio, el concepto que se teje en la formación de los licenciados sobre la igualdad es fundamental para favorecer los procesos de Educación Inclusiva. En tal sentido, Bracho y Hernández (2009) sostienen que *“la principal causa de la falta de claridad es que el concepto de equidad se fundamenta e interacciona con tres conceptos de enorme importancia social: el de igualdad; el cumplimiento del derecho y la justicia y, el de inclusión”* (p. 2). Es decir, la igualdad educativa corresponde a un derecho innegociable del ser humano, que tanto la sociedad como las autoridades educativas deben garantizar.

Pero para abordar la noción de Sentido, implica dar cuenta de dos referentes fundamentales; el texto y la configuración del sentido. Al respecto, Ricoeur (2003) considera que *“el texto es concebido como todo discurso fijado por la escritura; expresión en la cual, el discurso corresponde al acontecimiento del lenguaje y, a la vez, la realización de la lengua”* (p. 23). Es así como lo que establece la escritura es tanto lo que se dice como el hecho social, como además la creencia o la anécdota y, por ende, aquello que establece la escritura, cobra sentido.

No obstante, la representación de este sentido se deriva de un sencillo análisis estructural, contextualizado y objetivo, que corresponde a la concesión que se tiene frente a algo. En este sentido, Ricoeur (2003) afirma que se debe *“Ir más allá del análisis de las estructuras, sin que niegue su importancia, hasta el punto en que, como intérpretes, con la mediación del lenguaje, se pueda alcanzar comprensión del ser en el mundo desplegado ante el texto”* (p. 89). Ahora bien, el sentido descrito de esta manera no niega el análisis estructural, el cual pasa a ser el eslabón mediático entre la interpretación somera y la interpretación crítica, la cual descubre la formulación de una interpretación más relevante. Lo cual, a su vez, es la manifestación de la posibilidad de coexistencia entre la tensión dialéctica de la comprensión y la explicación. Por tanto, comprensión y explicación se entrelazan y son viables como tensión dialéctica en el camino del afloramiento del sentido. Por consiguiente, uno de los aspectos para dar cuenta del lenguaje como discurso, es utilizar como recursos la exposición de varias dialécticas en tensión y en relación con el sentido. En este orden de ideas, Ricoeur citado en Vélez (2010), considera que:

“El concepto de sentido permite dos interpretaciones que reflejan la principal dialéctica entre acontecimiento y sentido. Significar es tanto aquello a lo que el interlocutor se refiere, o sea, lo que intenta decir, y lo que la oración significa, o sea, lo que produce la unión entre la función de identificación y la función de predicación” (p. 96).

A su vez, Ríos (2015) manifiesta que: *“desde la vía hermenéutica ya no hay un sujeto que investiga un objeto, sino que son los sujetos, los que narrándose se reinterpretan y se comprenden desde los sentidos develados en las narraciones que surgen de un diálogo fecundo”* (p. 21). Es así como se habla del sentido como una experiencia grupal que resulta al ser contado, en un momento de diálogo y comunicación, donde la intersubjetividad permite vislumbrar aquello que se encontraba oculto y que se devela por las improntas del contenido del texto.

No obstante, Schutz, en Salas (2006), considera que *“De esta relación se nutre el mundo intersubjetivo, donde el intercambio de flujos de conciencia en la relación cara a cara permite construir un mundo social que hace posible todas las formas de intercambio social y la acción misma”* (p. 195). Por lo que, mientras se vive en los actos, dirigidos hacia los objetos de dichos actos, estos carecen de algún sentido. Sin embargo, pueden adquirir sentido si se marcan como experiencias inscriptas del pasado;

es decir, en la retrospectiva. Por tal motivo, únicamente las experiencias que pueden ser recordadas y que son cuestionadas, son provistas de algún sentido subjetivo. Cabe agregar que, durante años, la Educación Inclusiva sólo tenía una mirada exclusiva para atender a la población con necesidades educativas especiales.

Ahora bien, el concepto ha evolucionado y, hoy en día, contempla, además la diversidad cultural, el género, la edad, la económica y lo social. En este orden de ideas, López e Hinojosa (2012) describen y expresan que *“el reconocimiento de la diversidad cultural es base para enriquecer la convivencia, permitiendo la apropiación de los derechos humanos en todas las culturas; donde la educación para todos debe aceptar todas las manifestaciones culturales”* (p. 204). Desde esta perspectiva, Gil (2007) sostiene que *“el éxito escolar se asocia inevitablemente a las características propias de los educandos y de sus familias, y que la labor del docente se transforma en un estado de abandono y apatía frente a dichas situaciones de logro escolar”* (p. 18). Sin embargo, Aramendi y otros (2011) consideran que:

160

“Ciertos programas ofrecen una alternativa interesante para aquellos educandos que no logran ser promovidos a la educación secundaria, y que la adecuada labor de los programas está directamente relacionada con la sensibilización de los docentes respecto al currículo, al apoyo y la orientación de los escolares en la participación de su aprendizaje mediante prácticas en la vida cotidiana, en la resolución de conflictos y problemas” (p. 186).

Por otra parte, Rodríguez (2003), sostiene que *“los docentes en formación presentan deficiencias para enfrentar la educación, lo que reincide en su insuficiente formación y en la escasez de recursos para dar respuestas a las necesidades actuales”* (p. 222). Es así, como la formación en la Educación Inclusiva de los licenciados en Educación, debe ser prioridad para evitar el abandono y la deserción escolar. Al respecto, Aguado (2003) manifiesta que *“las instituciones educativas favorecen indirectamente en la discriminación de varios grupos por medio de algunas prácticas llevadas a cabo; a su vez, transmiten la cultura que poseen, a la generalidad de los estudiantes que provienen de una cultura diferente”* (p. 48).

De acuerdo con la heterogeneidad y a lo particular que se ha vuelto la labor docente, existen bastantes circunstancias que, posiblemente,

obstaculizan los verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así como Díaz y Franco (2010) añaden que: *“los educadores presentan actitudes de indecisión y negativas ante ésta; los educadores, que presentan mayor inconformidad, laboran en instituciones oficiales con gran número de estudiantes, lo que demanda una mayor capacitación, que no poseían”* (p. 28). Por lo que existen quienes perciben la Educación Inclusiva como una educación especial y aislada, como también quienes aceptan y comprenden la Educación Inclusiva como política y forma de contribuir en la formación de los estudiantes. En este orden de ideas, Montero y Urrea (2011) señalan que:

“Las características físicas y la forma particular de hablar que identifica a quienes pertenecen a ciertas comunidades, se enfatiza en la necesidad de aprender a vivir juntos, con las diferencias que se poseen, combinándolas con las diversas identidades culturales del resto del grupo, para hacer posible un desarrollo humano con derecho a la no segregación, para lograr participación y sociedades inclusivas” (p. 226).

La diversidad apuesta a la inclusión educativa

Ahora bien, en cuanto a lo referente a la diversidad, Contreras (2008) alude que esta se puede interpretar, inicialmente, en el contexto social y educativo como:

“Un intento de superar la perspectiva de una escuela concebida como homogénea, como formada por alumnos todos iguales, todos lo mismo, o mejor, de una escuela con prácticas escolares dirigidas tan sólo a un sector de alumnos, los “normales”; sin embargo, la imagen de la diversidad ha funcionado siempre como si se abriera una grieta en el grupo de iguales por la que ahora entrarán “los otros”, los “no iguales”” (p. 7).

Análogo al aporte anterior, Duk y Loren (2010) consideran que *“a pesar de la evidente heterogeneidad de alumnos, en nuestro sistema escolar persisten acciones tendientes a la homogeneización que invisibilizan las diferencias sociales, culturales e individuales de los estudiantes”* (p. 188). Por lo que la impresión de favorecer el desarrollo constitutivo de una comunidad humana que promulgue la diversidad, como un incentivo que lleva al desarrollo del ser humano y a la convivencia pacífica entre la heterogeneidad de personas que conforman la sociedad, se hace verídica la incompreensión que resulta del cambio cultural que esta amerita.

Desde esta perspectiva, la Inclusión Educativa debe ser concebida desde la igualdad de oportunidades, sin importar diferencias y procedencias, respetando la particularidad y diversidad humanas, pues los derechos nos permiten ser seres igualitarios, pero a su vez es inobjetable la certeza de ser adyacentes a la diferencia en el pensar, actuar y expresar dichas singularidades. Al respecto, Moriña (2004) manifiesta que *“en la medida en que uno se siente diferente, excepcional, diverso y capaz para unas cosas, pero incapaz o discapacitado para realizar otras, se logrará comprender dicha sociedad diversa, dejando a un lado peyorativas y alegóricas categorizaciones”* (p. 35). En este mismo sentido, Bisquerra (2013) sostiene que:

“La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22).

Bajo esta concepción, la Educación Inclusiva debe favorecer la libre expresión, posibilitar la manifestación pluricultural y particularizar los ritmos en el proceso de aprendizaje. No obstante, Blanco (2006) considera que *“las diferencias son propias del hombre, una condición intrínseca del ser humano, ya que, como ella menciona, todos tenemos características que, como especie, nos asemejan, pero existen otras que por su parte nos diferencian”* (p. 10). En consecuencia, es apropiado expresar que tenemos improntas que identifican y asemejan al ser humano; sin embargo, los humanos son seres totalmente diferentes los unos a los otros. Por consiguiente, comprender e interpretar el significado de la Inclusión, permite transformaciones radicales en las complejas estructuras sociales. No obstante, lograr este reto implica cambios oportunos, pertinentes y concertados entre todos los actores sociales y educativos, pues apropiarse de competencias, tanto cognitivas como culturales, es fundamental en los procesos de cambios sustanciales y justos. Sin embargo, para atender la diversidad se hace necesario reconocer la singularidad, potencializar las fortalezas y establecer ciertos criterios de equilibrio.

Por estas razones, Echeita y Sandoval (2002) definen la Educación Inclusiva como: *“el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar”* (p. 40). Estas razones obedecen a la génesis del escenario que se transforman de forma

constante y dinámica, con la finalidad de que todos se sientan valiosos e incluidos, favoreciéndoles la expresión libre en la reconstrucción del conocimiento y posibilitando la socialización de experiencias para mejorar en sus procesos de aprendizaje y convivencia.

Circunscritos dentro de este marco conceptual e ideológico, la Educación Inclusiva reclama dinámicos y continuos procesos que posibiliten cambios en las políticas, prácticas y apropiación de las diversas redes pluriculturales que se encuentran dentro de la sociedad civil, conservando y generalizando aspectos que promuevan la equidad, el desarrollo de la propia identidad y la convivencia en medio de las diferencias. Al respecto, Pérez y Prieto (1999) consideran que *“la escuela inclusiva es una forma de entender el aula como espacio, donde los conocimientos se generan y comparten, beneficiándose todos, mutuamente, del aprendizaje”* (p. 97). Por lo tanto, corresponde a un proceso arduo que no tiene fin, que se mantiene en continuo movimiento y que se aleja de la perfección.

Metodología de la investigación

El problema

En torno a la problemática estudiada, la UNESCO, desde el año 2005 sugiere que la Educación Inclusiva obedece a un proceso que contempla las necesidades de los estudiantes y responde, a través de las prácticas inclusivas, a dichas necesidades. Es así como la Educación Inclusiva debe fomentar las políticas institucionales inclusivas, la cultura inclusiva y las prácticas pedagógicas inclusivas. En este contexto, la formación de los licenciados debe involucrar aspectos referentes a la inclusión, y el sentido que asuma al respecto, debe estar orientado a la igualdad y a la equidad educativa. No obstante, el sentido de Educación Inclusiva ha trascendido, de tal manera que se entiende como la oportunidad de disminuir la brecha social y la principal estrategia para brindar mayores oportunidades. Entonces, la Educación Inclusiva no puede considerarse en las escuelas como otra materia o campo de estudio, ya que, de una u otra manera, resultaría de un hecho accidental en la vida escolar del estudiante. Al contrario, debe ser concebida como consecuencia y fruto de un proceso de formación continuo y permanente, originario de diversos escenarios y que se arraiga e incorpora en el pensar y el actuar del Licenciado en Educación.

Objetivo

Analizar los sentidos que se tejen de la Educación Inclusiva en la formación de los licenciados, y que permita dar una visión más contemporánea en política y objetivos curriculares.

Diseño

De acuerdo con las orientaciones de Hurtado (2000), quien manifiesta que *“el diseño metodológico es un arreglo de condiciones, de modo que permita alcanzar el objetivo de la investigación a través de un procedimiento económico”* (p. 184), el estudio se realizó empleando una metodología cualitativa e interpretativa, pues intenta analizar y develar los sentidos que se tejen sobre la Educación Inclusiva en la población estudiada. Asimismo, se realizó un estudio inductivo de no intervención, ya que sólo se registra lo observado, y se interpreta la información registrada, tanto en los relatos como en las encuestas realizadas. Por lo que la hermenéutica, como lo manifiesta Ricoeur, (2003), es el método básico que permite interpretar y dar significado a lo observado y a lo escrito. Para lo cual, la observación directa, los relatos, y las encuestas obedecen a las técnicas en función de lo cual se obtiene la información respectiva.

164

Muestra

Hernández (2007) considera que *“la muestra debe ser representativa, la cual nos permite extrapolar y generalizar en toda la población objeto de estudio seleccionada”* (p. 173). Esta correspondió a 12 estudiantes de octavo semestre, matriculados en enero 31 de 2018 en el Programa Académico de Licenciatura de Educación Física y Deportes de la Universidad del Quindío, quienes, una vez informados, de manera libre y bajo su consentimiento, desearon participar en la investigación. Es así como las interpretaciones obtenidas durante el estudio corresponden a los sentidos de Educación Inclusiva que se han tejido durante toda su formación.

Métodos, técnicas e instrumentos

Para el caso, se empleó la técnica de la observación directa, el uso de la encuesta y el análisis de contenidos. Por lo que las diversas adecuaciones,

procesos e instrumentos que se diseñaron para la obtención de la información, corresponden a fichas de caracterización, diarios de campo, historias o relatos de vida y encuestas. En una fase inicial, se entregó a cada estudiante un instrumento que identifica características propias y que, a su vez, permite hacer un diagnóstico y acercamiento referentes al tema de investigación, es decir, el reconocimiento de algunos elementos propios de la Educación Inclusiva.

En una segunda fase, la observación permitió vislumbrar la cotidianidad de los estudiantes universitarios, donde se registraron objetivamente acontecimientos en forma sistemática, así como también proporcionar el contacto directo con el campo de investigación. Pacheco y otros (2014) manifiestan que la observación *“es una técnica que incluye el registro válido, confiable y sistemático de comportamientos y características de personas, objetos, medio o fenómenos”* (p. 9). A diferencia de otros métodos de obtención de información, como entrevista o relatos, que proporcionan una obtención rápida de resultados. Además, Taylor y Bogdan (1994) consideran que *“una de las ventajas que tiene la observación consiste en que no entorpece en el modo natural del desarrollo de los acontecimientos respecto a lo que se está investigando”* (p. 31). Es así como se habla de una interacción social no ofensiva, donde se trata de que los estudiantes observados que participan de la investigación se sientan cómodos, de forma que el investigador presente una postura neutral y desapercibida.

Una tercera fase correspondió a las narraciones, donde el análisis de contenido, permite obtener información particular de la población objeto de estudio. Es así como los relatos de las historias de vida registrados narran, de manera cronológica y escrita, sucesos vivenciales con aspectos relacionados con el tema de investigación. De esta manera, los informantes describieron, de manera abierta y libre, experiencias teóricas y prácticas vividas durante todo su proceso de formación, concernientes con la Educación Inclusiva. Por lo que, para la interpretación de la información, se hizo énfasis en los hábitos, los comportamientos, las acciones, los valores, las actitudes, los intereses y los deseos de los informantes.

Una fase final obedeció a la encuesta; método empírico complementario de recopilación de información más ágil, usada en las investigaciones de corte cualitativo. Por tanto, la encuesta corresponde a un instrumento de tipo focalizado, en cuanto se centra en un tema pertinente; descriptivo,

en el que se buscan respuestas apropiadas; específico, por que describe situaciones concretas; y cualitativa, que busca develar e interiorizar conocimientos específicos del encuestado.

Procesamiento y análisis de datos

En esta investigación se diseñó un procedimiento acorde con el planteamiento del problema y el objetivo propuesto, sustentado bajo los principios de la Hermenéutica de Heidegger (2002), y como también Ricoeur (2003) sugiere que *“el análisis corresponde al del discurso escrito y oral, los cuales permiten llegar a categorizaciones simples, axiales y selectivas”* (p. 97). Ahora bien, la interpretación de los datos se realiza teniendo como referente la prevalencia y las agrupaciones de las categorías, aprovechando la razón de la intuición en las diversas funciones del discurso, es decir, la referencial, cuando se hace sobre alguien o algo; la expresiva, cuando manifiesta un sentimiento frente a lo referido; y pragmática, cuando incorpora a los que lo escuchan o lo leen.

Para el presente estudio, el procesamiento de la información se llevó a cabo por medio de la unidad hermenéutica Atlas Ti. Además, por medio de la saturación y la triangulación de la información, se posibilitó la obtención o develado de nuevas categorías, esto gracias a la aplicación de varios instrumentos propios empleados durante el tiempo que duró el trabajo de campo. Finalmente, se socializaron las categorías emergentes a todos los informantes, con el objeto de confirmar y validar las mismas y con el propósito de establecer sus reacciones y comentarios frente a los resultados de la investigación.

Resultados y discusión

Con la finalidad de cerrar brechas, fomentar la equidad y generar oportunidades, la Educación Inclusiva es primordial en los procesos de formación de los profesionales en Educación, pues son actores directos que participan en el proceso educativo. Por lo cual, Bracho y Hernández (2009) manifiestan que *la educación corresponde a un derecho social de igualdad, de cumplimiento del derecho y de inclusión* (p. 2). No obstante, el sentido que los estudiantes de las licenciaturas asuman frente a la Educación Inclusiva es fundamental para garantizar el derecho, pues corresponde al resultado interpretativo de experiencias vividas y traídas a

colación ahora desde una mirada crítica y reflexiva. Por lo que el análisis y la triangulación de las observaciones, los relatos y las encuestas, categorizan y develan los sentidos que se tejen durante el proceso de formación de los licenciados.

La observación, primera fuente de la información

En primera instancia, la observación centra la atención en las actuaciones y el registro en orden cronológico de sucesos que se van presentando para que se interprete la información de manera sistemática. Al respecto, Martín (2012) afirma que: *la observación registrada en diarios de campo, permiten una descripción constante de los sucesos, lugares, participantes y conductas* (p. 170). Por lo que es importante la no intervención del investigador, hecho que se produce cuando los sucesos son grabados en vídeo o registradas a través de fotografías, ya que con estos instrumentos podría verse modificado el proceso por un cambio en la conducta de los sujetos, dejando de ser, de este modo, un proceso habitual. Por tal, la observación sistemática se realiza por medio de una observación de contextos, en la que no hay sujetos presentes y una observación en la que intervienen sujetos en los contextos objeto de interpretación.

167

En este sentido, Bañuelos (2014) sostiene que *“en un contexto, nos estamos refiriendo a los espacios y lo que hay en ellos, es decir, los lugares donde los sujetos interactúan”* (p. 70). Por tal motivo, la observación permite obtener datos reales del comportamiento de la población objeto de estudio. Más aún, el diario de campo permite registrar, de manera escrita, lo observado referente a las actitudes, aptitudes y valores de dicha población. Sin embargo, durante los distintos registros en el diario de campo se deben realizar las correctas apreciaciones e interpretaciones a que haya lugar, con el objeto de analizar, interpretar y elaborar las conclusiones respectivas.

El relato, expresión oculta de la información

En lo referente al relato, Ricoeur (2003) considera que *“tiene una propiedad de configuración, es decir, cuando alguien narra, compone una historia y crea un espacio entre la vida y la historia relatada”* (p. 22). Es entonces cuando se posibilita, en primer lugar, el engranaje

entre el instante de comprender y el instante de explicar y, en segundo lugar, cuando el relato cobra valor, pues obedece al reflejo temporal y a la validez de la historia humana. Es decir, cuando se está narrando, se engrana la experiencia propia en la temporalidad, por lo que en el hecho de narrar se hace real un suceso presentado en un instante de tiempo en particular, evidenciando un enlace entre el tiempo remembrado del suceso y el tiempo actual en que se hace la narración. No obstante, para poder interpretar adecuadamente se hace indispensable reconocer los límites de la comprensión hermenéutica.

Sin embargo, la comprensión de una experiencia vivida debe realizarse por medio del lenguaje, pues ésta le da validez a la experiencia que tiene el ser humano frente al contexto. Por tal motivo, la comprensión hermenéutica se fundamenta en la significancia del lenguaje de manera temporal. Al respecto Heidegger (2002), considera que *“en ser y tiempo, sienta las bases de una comprensión del ser como temporal. Por consiguiente, lo temporal es el sentido del ser, por lo que el tiempo es entendido como horizonte de toda comprensión del ser”* (p. 29).

Por tal motivo, el relato es esencial para dar cuenta del engranaje veraz entre la experiencia y la narración del ser humano temporal; pues son los sucesos del ser lo que el relato cuenta y es la historia lo que el relato narra. Ahora bien, como el ser humano es temporal, todo lo que relata se presenta en el tiempo y, por tal motivo, lo que se presenta en el tiempo puede ser relatado.

Consecuente con lo anterior, Ricoeur (2003) sostiene que *“entre el vivir y el relatar se abre un espacio que, por ínfimo que sea, permite el descubrimiento de una experiencia viva”* (p. 30). De esta manera, la vida se vive, la historia de relata y se construye una red de comprensión. En otras palabras, quien narra la historia propia se está comprendiendo y, a su vez, se está conociendo un poco más, como se infiere en una esfera hermenéutica.

La encuesta, aclaración de la información

Las encuestas posibilitan realizar preguntas particulares, pertinentes y oportunas, con la finalidad de poder escrudiñar y develar cierta información que, posiblemente, se encuentra oculta e hibernando en el

interior de las personas. Pero también permite profundizar en aspectos concernientes a las categorías que han emergido a partir de las historias de vida y de los diarios de campo.

Al respecto, Hernández y otros (2007) definen la encuesta como *“una reunión para intercambiar información entre una persona –encuestador- y otra –encuestado- u otras –entrevistados-“. En el último caso, podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia”* (p. 158). Ahora bien, las encuestas pueden realizarse ya sea por medio de una serie de preguntas estandarizadas, o por una guía que tiene ciertos criterios, pero permite la incorporación de otras preguntas o variables, donde se puede hacer cualquier tipo de preguntas, según ciertos criterios objeto de estudio.

Sentidos de la educación inclusiva en los licenciados

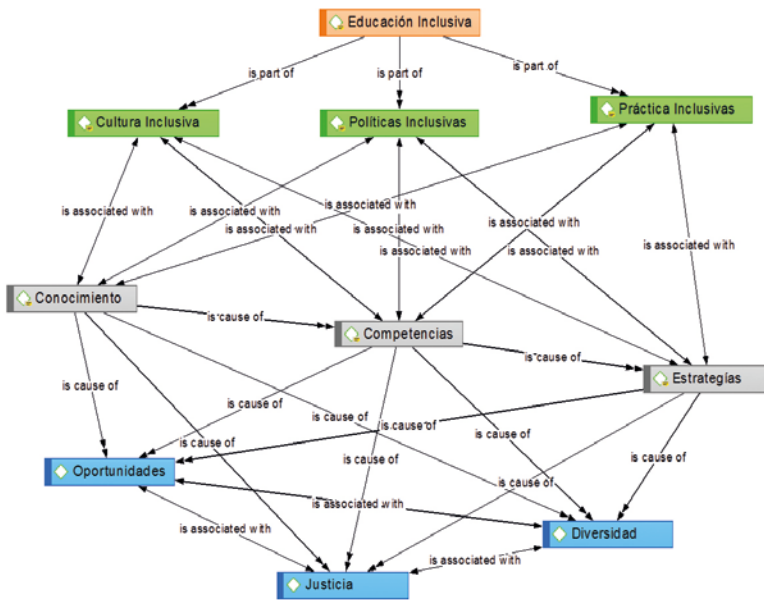
Teniendo como base el procesamiento de la información develada durante la investigación, en lo referente a las fichas de caracterización, los diarios de campo, las historias de vida y las encuestas en la unidad hermenéutica software Atlas Ti, y de acuerdo con el análisis a través del discurso escrito y oral expuesto por Ricoeur (2003), se llegó a niveles de categorización selectiva, axial y simple. Es así como la interpretación se realizó con respecto a las saturación, triangulación y agrupación de las categorías emergentes, empleando para ello la lógica instintiva que consagra las funciones referencial, expresiva y pragmática.

Por ello, los Sentidos de la Educación Inclusiva que se han tejido durante la formación de los licenciados corresponden, como lo manifiesta la UNESCO (2005), a tres categorías selectivas; Cultura Inclusiva, Políticas Inclusivas y Prácticas Inclusivas. Es claro que, en la investigación, tanto las Políticas como la Cultura Inclusiva han sido tenidas en cuenta en la construcción de los currículos, planes de estudio y planeación de clases, pues se reconocen la complejidad, la diversidad y la heterogeneidad de la población escolar. Asimismo, se evidencian el conocimiento, las competencias y la capacidad de identificar, caracterizar y elaborar Estrategias pertinentes para lograr las metas, y desarrollar las competencias en los estudiantes.

No obstante, las consideraciones de Echeita y Sandoval (2002), manifiestan que *“la Educación Inclusiva es un proceso que garantiza el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, ha retrasado los procesos inherentes a las Prácticas Inclusivas”* (p. 36). Es así como en este aspecto se encuentran limitantes de infraestructura, personal de apoyo, y recursos pedagógicos y didácticos. Después del análisis de la saturación de la información y la coocurrencia de las categorías, se evidencian y se develan tres categorías axiales; el Conocimiento, las Competencias y las Estrategias, las cuales están estrechamente relacionadas con las Categorías Selectivas y, que según Pérez y Prieto (1999), son las que *“en realidad garantizan el derecho a la Educación”* (p. 97).

De acuerdo con lo anterior, la Categoría Axial Conocimiento corresponde a lo aprendido, ya sea, de manera formal, no formal e informal, por parte del licenciado en el transcurso de su formación; la Categoría Axial Competencias obedece a capacidades, habilidades, comportamientos y al profesionalismo como el licenciado asume el rol de docente; y la Categoría Axial de Estrategias se refiere a procesos de diagnóstico, identificación, caracterización e implementación de acciones acordes al contexto y a la población atendida. Sin embargo, el desarrollo de las categorías axiales, se presenta de manera progresiva, iniciando con el conocimiento, siguiendo con las competencias y finalizando con las estrategias.

En consecuencia, se puede inferir que el sentido es fruto de la interpretación instintiva de una experiencia pasada retomado en el presente con una necesidad de mejora. Por tal motivo, los Sentidos de la Educación Inclusiva pueden ser asumidos o interiorizados dependiendo de la formación, las vivencias, el tiempo, las necesidades y la dinámica del sistema educativo, como se vislumbra en la gráfica No. 1, la cual emerge y devela los sentidos de la Educación Inclusiva.



Gráfica 1. Sentidos de la Educación Inclusiva.
Fuente: Elaboración Propia del Atlas Ti, versión 8.2.3.

Finalmente, se evidencia que emergen tres Categorías Simples; Oportunidades, Justicia y Diversidad, donde la Categoría Simple Oportunidades, como lo expresan Blanco y Cusato (2004), es entendida como la posibilidad educativa que se da a cada uno de los estudiantes, sin importar su condición o procedencia; la Categoría Simple Justicia refiere a la equidad, el restablecimiento del derecho como el ingreso al sistema educativo; y la Categoría Simple Diversidad es concebida como las adaptaciones, la participación y la particularidad del currículo para atender la población educativa y disminuir las brechas entre clases sociales.

Conclusiones

Según orientaciones de la UNESCO (2005), la formación de los profesionales en educación debe contemplar culturas, políticas y prácticas inclusivas. Es así como el nivel de formación y apropiación de los educadores y el éxito en los procesos escolares están íntimamente relacionados con los resultados y características intrínsecas de los educandos. En tal sentido, los centros destinados a la formación de profesionales en educación deben respetar y aceptar la diversidad; fomentar y generar espacios de libre expresión, e incorporar y desarrollar, en sus planes académicos,

contenidos, competencias, prácticas y evaluaciones con improntas de inclusión. Es así como de esta manera, el sentido de la Educación Inclusiva se arraiga en el licenciado en formación, primordial para cerrar brechas, promover la equidad y generar nuevas oportunidades en los educandos.

Zambrano (1999), dentro de sus apreciaciones e investigaciones, sostiene que *“la emergencia de un nuevo modelo educativo dirigido desde, en y para la diversidad, hacia la construcción social de una educación para todos, permite la redefinición y re-significación de una educación de calidad, con responsabilidad social, igualdad y eficacia (p. 156)”*. Por ello, se propone un Pacto Profesional por la Educación Inclusiva, donde el licenciado debele vocación, competencias, conocimientos y responsabilidad, además que, esté dispuesto a trabajar todos los días para dinamizar y contextualizar sus prácticas educativas, lo que implica unas continuas y permanentes capacitación y actualización.

Referencias Bibliográficas

- Aguado, T. (2003). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. XXI *Revista de Educación de la Universidad de Huelva*. Madrid: UNAD (p. 48).
- Aramendi, P. y otros (2011). Los Programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista de Educación*. Madrid: Narcea (p. 186).
- Bañuelos, H. (2014). Comunicación Educativa en espacios museísticos: una mirada por el Museo Regional de Antropología e Historia de Nayarit (Tesis Doctoral). Nayarit: UBC (p. 70).
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. 4, 1-15. Chile: *Rev. Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado el 30 de noviembre de 2016, en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf> (p. 10).
- Blanco, R. y Cusato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. Santiago de Chile: UNESCO (p. 2).
- Bracho, T. y Hernández, J. (2009). Equidad Educativa: Avances en la definición de su concepto. X Congreso Nacional Investigación Educativa. México: COMIE (p. 2).
- Bisquerra, A. (2013). Educación Emocional y Competencias Básica para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 21. Barcelona (p. 22).
- Contreras, J. (2008). Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿una pedagogía de la singularidad? Barcelona: Universidad de Barcelona (p. 7).

- Díaz, O. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico, Colombia. *Revista Zona Próxima del Instituto de Estudios de Educación*. Barranquilla: Universidad del Norte (p. 28).
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Chile: RINACE (p. 188).
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. *Revista de educación*. Madrid: Narcea (pp. 36, 40).
- Gil, I. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación XXI*. Madrid: UNED (p. 18).
- Heidegger, M. (2002). El ser y el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica (p. 29).
- Hernández, R. (2007). Fundamentos de la Metodología de la Investigación. España: McGraw Hill (p. 173).
- Hernández, R. y Otros. (2007). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill (p. 158).
- Hurtado, J. (2000). Metodología de la Investigación Holística. Caracas: Sygal (p. 184).
- López, M. & Hinojosa, E. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Revista Educación XXI*. Madrid: UNAD (p. 204).
- Martin, M. (2012). La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva. (Tesis Doctoral). Huelva: Universidad de Huelva (p. 170).
- Montero, O. y Urrea A. (2011). Percepciones de reconocimiento de su cultura en los estudiantes afrodescendientes de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, El Tambo. Manizales: Universidad de Manizales (p. 226).
- Moriña, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. Málaga: Aljibe (p. 35).
- Ordorika, I. y Rodríguez R. (2012). Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: Problemática y Propuestas. Plan de Diez años para el desarrollo del Sistema Educativo Nacional. México: UNAM (p. 199).
- Pacheco, S. y otros (2014). La metodología observacional en el desarrollo y el aprendizaje. Instrumentos y programas de actualización en dificultades del desarrollo y del aprendizaje. Ediciones Pirámide (p. 9).
- Pérez, J. y Prieto, M. (1999). Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva. Murcia: Universidad de Murcia (p. 97).
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. España: OEI (p. 32).

- Ricoeur, P. (1997). Autocomprensión e historia en los caminos de la interpretación. París: Trillas (p. 33).
- Ricoeur, P. (2003). Teoría de la Interpretación: Discurso y Excedente de Sentido. Argentina: Siglo XXI (pp. 22, 23, 30, 89, 97).
- Ríos, S. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha Escuela: Hacia una Pedagogía Comunitaria. *Revista Latinoamericana Estudios Educativos*. Manizales (p. 21).
- Rodríguez, C. (2008). Equidad de la Educación en México. Propuesta de un sistema de indicadores. *Revista Perspectivas Sociales*. México: UANL (p. 57).
- Rodríguez, R. (2003). Actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Zaragoza: Universidad de Zaragoza (p. 222).
- Salas, A. (2006). El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Schutz. Apuntes para una filosofía de la experiencia. *Revista de Filosofía No. 15*. Dialnet (p. 195).
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós (p. 31).
- UNESCO. (2005). Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos. París: UNESCO (p. 14).
- Vélez, M. (2010). Ricoeur y el Concepto de Texto. *Revista Co-Herencia*. Medellín (p. 96).
- Zambrano, C. (1999). Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado el 26 de noviembre de 2016 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3990569> (p. 156).