



Diversidad, diferencia y sujetos contemporáneos
 Pensar la escuela y la universidad en tiempos de desigualdad, contra-conducta y nuevas subjetividades



El estado de “crisis” que se ha venido inventado en los tiempos actuales, por diversas razones, en especial por la reactualización del capitalismo en el siglo XXI, los movimientos sociales y la emergencia de nuevas dinámicas en relación con los sujetos y sus posibilidades de constitución, hace que la educación y la pedagogía tengan un juego de acciones y responsabilidades como nunca en la historia. La educación y su forma moderna escuela-universidad se ven obligadas a salir de su espacio conservador y transmisor de la cultura y las modelaciones de la sociedad para pensar, recrear y comprender a los sujetos en dinámicas atravesadas por escenarios de transformación acelerada: tecnológicos, identitarios, emocionales, económicos y sociales. Pero a su vez, la educación y pedagogía requieren volver a sus orígenes y raíces centradas en la formación y las posibilidades de multitudes de personas que no encajan en los circuitos mundiales del capital y son marginados, olvidados, excluidos y vulnerabilizados.

Estas consideraciones anteriores nos lleva como Área Disciplinar de Posgrados en Educación constituida por la proyección del Doctorado en Pedagogía y Didáctica DPD la Maestría en Educación y la Especialización en Necesidades de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas a convocar a investigadores, profesores, estudiantes, grupos de investigación, encargados de la orientación y diseño de políticas públicas en educación, redes académicas, al VII congreso de Investigación y Pedagogía con los ejes de discusión diversidad, diferencia y sujetos contemporáneos.

Como ha sido costumbre en las seis versiones anteriores del congreso los grupos que sostienen las líneas de investigación relacionadas con el área disciplinar de posgrados en educación coordinan las mesas temáticas ofertadas para la presentación de ponencias, conferencias, talleres, paneles y mini cursos (conferencistas invitados).

HACIA UNA MIRADA COMPRESIVA DE LAS REALIDADES FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Autor:

Lizarazo Ocaña, María Fernanda

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Maestría en Educación con Énfasis en Profundización

Correo electrónico: mariafernanda.lizarazo09@uptc.edu.co

Eje temático: Inclusión y diferencia

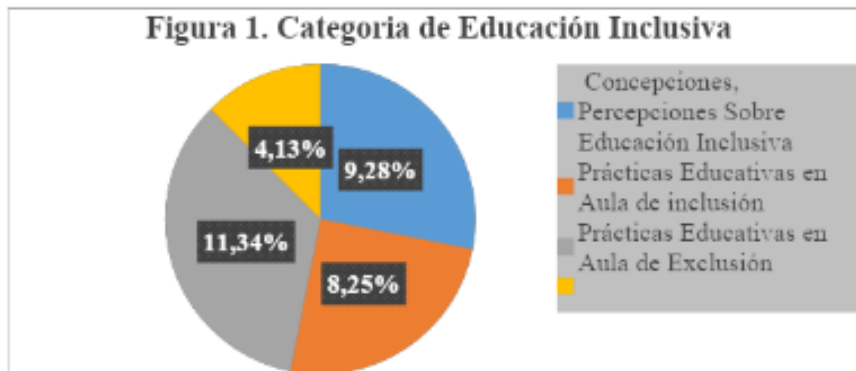
Resumen: La presente ponencia parte de que la educación es para todos y por ello es necesario profundizar las comprensiones que los actores educativos acerca de la educación inclusiva y parte de realizar un estado de arte de las investigaciones alrededor del tema. Esto lleva a preguntarse que se considera educación inclusiva? ¿Hay relación entre la educación inclusiva y los docentes? Y sus implicaciones? La metodología desarrolla una revisión bibliográfica documental de bases de datos de revistas indexadas con palabras clave como inclusión, educación inclusiva, docente. Se realiza una matriz que revisa un total 62 artículos.

Palabras clave: Educación inclusiva, Docente, inclusión social, diversidad.

Introducción

Entre los principales puntos establecidos se encuentran 3 categorías: la Educación inclusiva, Convivencia y Docentes, dados en cuatro vertientes: la

primera percepciones o concepciones de educación inclusiva, la segunda es la identificación de prácticas pedagógicas inclusivas y de prácticas de exclusión y desarrolla varias subcategorías. Los datos presentados en las figuras 1, 2 y 3 soportan esta idea.



Fuente: Elaboración propia.

En la categoría de Educación inclusiva los estudios caracterizan procesos de la conceptualización en los diferentes países. Entre los años 2003 a 2018 en Argentina es definida como una respuesta a necesidades territoriales que prioriza los roles de los actores y evidencia bajas acciones para evitar fracaso escolar (Lago, Marotias, & Amado, 2013); En Sudáfrica (Monaheng, 2017) como una respuesta y una responsabilidad social, resalta la escases de las voces de estudiantes con discapacidad intelectual en los discursos, y la necesidad de capacitación de los docentes; Se aborda como integración escolar en Colombia Caicedo, & Carrasco, (2003) es enfocada como una acción inclusiva: un instrumento, una estrategia y complejo que deja de lado las tensiones educativas para tratar de cumplir con las disposiciones legales; y en Chile (Cornejo, 2017) lo abordan como una responsabilidad social y encuentra desarticulación institucional y la necesidad de indagar en procesos de aprendizaje de estudiantes; y (Rubio, & Lockmann, 2018), la definen como un imperativo de inclusión por habitabilidad del sujeto aprendiente.

Entre los años 2019 a 2020, los estudios enfatizan en concepciones asociadas a la atención a discapacidad en Colombia tres fases de evolución: la atención a la discapacidad, la educación especial, la integración y la educación inclusiva, donde resaltan 3 ejes transversales contexto, sujetos y responsabilidad. (Vélez, & Manjarrés, 2019); Otros estudios (Benavides-Jimenez, & Mora-Acosta, 2019) la búsqueda de sentido para la interculturalidad y el bilingüismo, entre comunidad occidental e indígena que aumenta la perspectiva de los participantes al poseer percepciones similares de la educación. (Maia Ferreira, et al., 2019) encuentran concepciones apropiadas hacia la inclusión, relacionadas con un abordaje centrado en el problema y situación del niño, ligado al modelo médico de rehabilitación, presenta como barreras en la implementación en ausencia de recursos humanos y de formación docente, exceso de procesos burocráticos, elevado número de estudiantes por aula; En García-Cepero, & Iglesias (2020) las concepciones son asociadas al rendimiento, potencial y medición de la inteligencia, concluyen su distancia de políticas de educación inclusiva e indican la necesidad de realizar estrategias de reconocimiento.

Prácticas Educativas de inclusión

Se encuentran investigaciones relacionadas con entornos de vulnerabilidad y diferencias de tipo cualitativo con técnicas como las revisiones documentales, entrevistas, enfoques histórico-hermenéuticos y técnicas de observación no participante, entrevista semiestructurada y grupo focal que resaltan el uso de *estrategias* como incorporar al currículo la multiculturalidad, concebir la escuela como una comunidad, el énfasis en grupos minoritarios. Señalan factores primordiales al alto liderazgo y altas expectativas de los docentes y desarrollo de relaciones positivas entre miembros de la comunidad educativa. (Campani, & Serradell-Pumareda, 2011); el uso de la *gamificación* para las poblaciones con discapacidad visual y autismo (Cruz, et al. 2018; Zambrano, et al. 2019; Afrasiabi, & Khaleghi, 2020); el uso de enfoques comunicativos de *diálogo social* que

promueven encuentran la amplificación de la percepción de las personas, al poner en primer plano sus subjetividades dentro de los espacios sociales, y en lugar de los "malos" en enfocarse en la trayectoria dialógica del futuro, en lugar del pasado (Anderson & Gardner, 2019, p.218). Otro estudio de (Melo, 2019), realiza la enseñanza a partir de saberes tradicionales de la etnia Wayuu, muestra *la efectividad de la educación y el docente, cuando promueve el dialogo* de saberes en el que se da una combinación de saberes y la convivencia de 2 culturas distintas interrelaciones donde haya acuerdos en el abordaje de los procesos de enseñanza. (Ortiz, & Betancourt, 2020) plantean a programas de Aceleración del Aprendizaje como estrategias hacia la educación inclusiva en el posconflicto evalúan el desarrollo; (Nogueira, Steffen, & Ferreira da Silva, 2020), señalan al deporte escolar como una práctica social colectiva, *intercultural*, desde el pensamiento decolonial frente al racismo inverso que implica el reconocimiento del saber popular.

Prácticas Educativas de exclusión

Los estudios de inclusión educativa muestran prácticas de exclusión o prácticas antipedagógicas relacionadas con la raza, el género, etnia. En este campo se muestra exclusión social en los grupos vulnerables: (Vrečer, Javrh, & Capllonch, 2011), estudia jóvenes, mujeres, niños, víctimas de violencia, los inmigrantes y los gitanos, las personas que han abandonado los estudios y las personas con discapacidad); (Molina, & Holland, 2011) muestran las limitantes de los procesos de segregación estudiantil, el éxito de escuelas inclusivas y el aporte de sistemas y prácticas inclusivas, en la formación de los estudiantes al favorecer mayores oportunidades de aprender como fomento de la educación conjunta; En relación a niños y niñas afrodescendientes e indígenas (Castillo-Guzman, 2016,a) muestran desigualdades en la escuela y culturas pedagógicas marcadas por la discriminación y el racismo, además de consecuencias en los niños y las niñas; en Chile, (Yupanqui, et ál, 2021) identifica las violencias generadas a mujeres

con discapacidad en un estudio que encuentra factores que soportan las esterilizaciones en niñas con discapacidad, encuentran validación de la violencia sexual, negación de la violencia ejercida, ausencia de protección del estado, en dinámicas de abuso de poder, injusticia social y desigualdad, y esterilización.

Entre los años 2020 y 2021 se encuentran estudios que relacionan las culturas y etnias y su relación con procesos de exclusión educativa estudios como Melo, & Barzano, (2021) desde la dimensión pedagógica muestra como la convivencia en comunidad se afecta por un racismo ambiental, *crea resistencias* para defensa de su territorio, supervivencia, estilos de vida e identidad y se constituyen en un universo de tensiones y múltiples problemas del sistema colonial, y emergen de conceptos diferentes frente a las formas de apropiación de la naturaleza, o las formas de relación con el otro y con el medio. La investigación *saberes ancestrales* en la etnia Emberá Katío menciona que *las prácticas educativas* actuales no desarrollaban estrategias etno-educativas que visibilicen los saberes ancestrales indígenas y plantean el rol desde las directivas, como falta de gestión para la transformación del currículo hacia una escuela intercultural, donde todos los docentes en estos contextos estén direccionen sus prácticas educativas a saberes dialogantes. (Cantero, y Hernández, 2021)

Evaluación de la inclusión educativa

En esta subcategoría se observan desarrollo de diversos estudios entre ellos: estudio de (Azorin-Abellan, 2018) *caracterizan el contexto, los recursos y los procesos*, encuentran fortalezas en las prácticas educativas de los docentes, debilidades de factores del contexto como el bajo compromiso de las familias y comunidades, y diferencias en el tipo de escuela, locación y etapa escolar; (Alcaraz-García, & Arnaiz-Sánchez, 2019) *evalúan el acceso* de los estudiantes con necesidades educativas al entorno escolar, donde, se concluye la necesidad de promover políticas de atención inclusiva y de calidad por medio de la

escolarización de estos; Según Escarbajal, et ál, (2020) realizan el análisis de la *inclusión educativa en contextos vulnerables*, donde encuentran *correlación positiva* entre un mayor nivel competencia inclusiva y el mayor desarrollo de valores inclusivos; finalmente (Márquez, et, at. 2021) realizan validación de 30 indicadores para la detección de exclusiones sociales que permitan diseño de estrategias inclusivas.

Convivencia escolar

Figura2. Categoría Convivencia Escolar y Educación Inclusiva



Fuente: Elaboración propia.

Concepciones

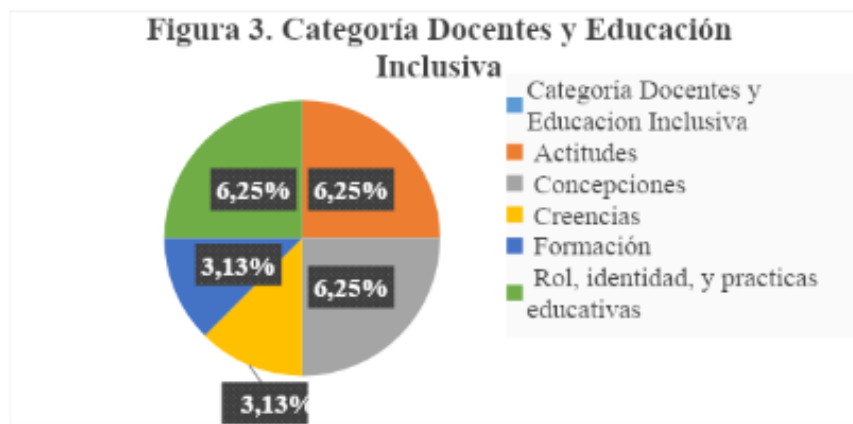
De acuerdo (Skliar, 2011) la convivencia como: "el proceso de estar juntos, de la interacción entre seres diferentes, en contextos caracterizados por la exclusión social (incomunidad, la desidia, el abandono, el miedo a todo lo que pueda ser extraño o intruso o débil o ajeno o indescifrable o incognoscible. Así mismo, (Barrantes, 2016) esta integra e indaga las múltiples voces de maestros y estudiantes que hablan sobre la cotidianidad de la escuela y la acción pedagógica y caracterizan lo que ocurre en la escuela, y lo que debería ocurrir. Desde estas detenciones se puede entrever la relación entre inclusión- exclusión y la convivencia escolar.

Prácticas excluyentes

Desde diversas investigaciones se caracterizan prácticas excluyentes como el uso de la nacionalidad y ciudadanía como criterios de exclusión social para la integración subordinada de poblaciones y culturas no consideradas como parte de la nación. (Ocoró-Loango, 2016). Al indagar en relación entre convivencia escolar e inclusión Valdés-Morales, et ál (2019), señalan correlación positiva entre la baja cultura inclusiva y una baja convivencia escolar con relaciones interpersonales fragmentadas, desorganización de roles y funciones, y el alto interés en la convivencia, mientras, escuelas con una cultura inclusiva y convivencia escolar altas centran el desarrollo de los procesos pedagógicos al presentar relaciones interpersonales positivos, roles y funciones definidos. Otro estudio de Gómez- Nashiki, (2017) encuentra que las respuestas a la violencia escolar en educación se encuentran problemas múltiples con la exigencia de solución inmediata, las cuales requieren una inversión de tiempo considerable, el apoyo institucional que muestra poco interés, observan lentitud en ejecución de protocolos, y las acciones pactadas no se cumplen por parte de entes institucionales, donde, los acudientes o padres no apoyan a sus hijos genera una gran cantidad de tensión y malestar; Según Leyton-Leyton (2020) el conflicto recurre al ser manejado por sanciones, evidencian la carencia de formación docente, el valor central es el respeto y una actitud positiva hacia la diversidad cultural y participación como parte de la convivencia; (Pons, et al. 2019) indagan a estudiantes indígenas, mujeres y parejas LGT obtienen narraciones de una escuela de corte tradicional, donde existe, discriminación y el silenciamiento de las personas por medio de su ajuste a la norma, y resalta la importancia del rol docente como generador de prácticas escolares de construcción de relaciones interculturales y afectivas entre estudiantes y donde el docente marca la diferencia. Castillo-Guzmán (2016b), encuentran problemas y fenómenos pedagógicos relacionadas con agendas políticas de comunidades indígenas de

Argentina y Colombia, formas ancestrales de educación propia de los palenqueros de Colombia, tensiones de una educación superior que pretende interculturalizarse, el papel de la diferencia étnica en los textos escolares, y el drama de la niñez indígena y afrodescendiente en las ciudades del destierro.

Docentes



Fuente: Elaboración propia.

Actitudes

En relación a las actitudes docentes (Robayo & Cárdenas, 2017) en el área del inglés encuentran elementos ligados a **actitudes segregativas y discriminativas en la enseñanza que ponen énfasis a las políticas lingüísticas y las desigualdades en educación**. Gómez, et ál, (2019), encuentran un desconocimiento acerca de la estrategia, al preferir una retroalimentación correctiva implícita, guiada a partir de los sentimientos de los estudiantes; Maia Ferreira, et al. (2019), evidencian el reconocimiento de los docentes de la inclusión educativa y la influencia de las actitudes y las practicas educativas de los docentes, quienes son el centro de la movilización hacia esta, y resaltan la educación diferenciada, la importancia de necesidades y características individuales y los ritmos de aprendizaje y el imperativo del desarrollo de ambientes de aprendizaje. Diaz-Asto, et ál, 2022, señalan a las

actitudes base de implementación de la inclusión donde a mayor cantidad de capacitaciones hay un aumento en su autoeficacia. Y Solis, & Arroyo, (2022) mencionan que la experiencia docente influye en actitudes docentes no siempre favorables y las relacionan con sobrecarga, y desencanto ante efecto de las medidas inclusivas.

Concepciones

La categoría se relaciona con las concepciones docentes Borgobello, Sartori, & Sanjurjo, (2018) indican prácticas pedagógicas con estudiantes se encuentran *diversidad en rendimiento, y evidencian diversidad de temores y dificultades en sus prácticas pedagógicas* esperadas, la mayor preocupación se relaciona con la *motivación de los estudiantes en clases*; (Rodríguez, Sousa, & Vargas, 2019, p.117) "en estudio sobre infancias denominadas autistas en la escuela encuentra *repercusiones en el docente, y señalan la necesidad de repensar los espacios y concepciones de la infancia*, analizan las nomenclaturas usadas para nombrar a los niños en situación de inclusión, y las repercusiones que se presentan en el momento de abordar"; (Flórez, et al., 2019) en evaluación identifican la *influencia* recíproca *entre las concepciones docentes y estudiantes*, las cuales, son clave en las interacciones dadas donde la evaluación permite la identificación de fortalezas y mejoras tanto para el estudiante como el docente; Pizarro, & Gómez, (2019) muestran que a pesar de la existencia de una heterogeneidad de concepciones de pensamiento de los docentes estas terminan siendo de un enfoque tradicional que al ser abordados por la complejidad lo realizan de forma reduccionista;

Creencias

Según, Colaciuri (2022), encuentran creencias, preconceptos negativos y estigmatizantes y contradicciones en docentes que cuestionan las prácticas que excluyen, pero en sus actitudes y propuestas van en sentido contrario. Reyes, et

ál, (2018) detectar las creencias y percepciones altas frente a su eficacia en investigación, sin embargo, se asocian con la falta de tiempo, una sobreestimación de sus propias habilidades y recomiendan una mayor **investigación en el tema.**

Formación

Sandoval, (2016) indica la formación del docente deja de dar prioridad a la formación transversal y se sustituye por políticas del mercado, acreditación, efectividad donde la labor social se invisibiliza, y destruye los orígenes de formación universal; Soto-Hernández, & Díaz, (2018), identifican los docentes con relación a su formación inicial encuentran satisfacción frente a los contenidos disciplinares y teórico-prácticos, sin embargo, muestran inconformidad en la formación frente al sistema de educación, la profesión docente y las políticas vigentes; Parada, & Hoyos, (2019) indican que los significados atribuidos a la enseñanza de maestros, encuentra diversidad de significados, y concepciones desarticuladas y difusas frente a la conceptualización de la enseñanza lo que genera múltiples tensiones frente a la idea de lo común en la formación docente.

Rol, identidad, y practicas educativas

Según (Buitrago, & Cárdenas, 2017, p.225) analizan aspectos relacionados con la identidad docente y emociones en estudiantes se da una preocupación centrada en: el cuándo, dónde y cómo se es maestro, en lugar de el quien se es. Se muestran *heterogeneidad de identidades* de docentes compuestas por variables interpersonales, vivencias emocionales y *experiencias* de la práctica en el aula, medios masivos y relacionadas con el *contexto en el que se encuentran*. Iglesias, & Martín, (2019) realizan una análisis de la educación inclusiva por medio de análisis bibliométrico, encuentra estudios escasos en español, señalan una escasa relevancia de las investigaciones realizadas en los últimos 10 años,

donde, la labor docente de reflexión y compromiso es necesaria para impulsar su acción; De acuerdo a Sagredo, et ál (2019) en el ejercicio de la labor inclusiva, los docentes no cuentan con el tiempo disponible para realizar esta labor y se dan en una informalidad académica es determinante la gestión del tiempo y trabajo colaborativo.

Meléndez-Rodríguez, (2020) señalan la educación especial *exige del docente su capacidad para el diseño y apoyo a procesos de aprendizaje, como impulsor o como obstáculo* para la educación inclusiva, además de un desarrollo dado en niveles en los diferentes países asociados a la formación docente.

Según Leal-Fonseca, et al, (2020) en la investigación sobre percepciones docentes sobre sus acciones de innovación encuentra la necesidad de *mejora frente a las realidades docentes, y hacen énfasis de la importancia de conocer y comprender las condiciones, situaciones e intereses y posibilidades de los docentes.*

Políticas

El estudio de Tosoni, (2021) reformas educativas y reconfiguración de la subjetividad docente, indaga sobre la comprensión y la perspectiva de la implementación de políticas las cuales generan una reconfiguración de la identidad expresada en contra conductas que los faculta como agentes activos, frente a decisiones dadas desde una autoridad educativa. De acuerdo a Artieda, y Barboza, (2016) en investigación titulada *¿Son posibles otras educaciones para indígenas dentro del sistema escolar tradicional? Un análisis de un caso en el nordeste argentino, se encuentra la solicitud del trabajo autónomo en las instituciones educativas por parte de comunidades indígenas. El trabajo es realizado por la consulta a normativas, documentales a periódicos, registros de campo y entrevistas, a docentes indígenas y funcionarios, se encuentran tanto*

estado como indígenas poseen heterogeneidad en concepciones al interior de cada grupo. Según Montaña, (2014) en estudio analizan los factores del deterioro de la convivencia escolar en relación con las políticas educativas y económicas a través de una encuesta sobre convivencia escolar y las circunstancias que la afectan desde el DANE y la secretaria de Educación distrital en el que se evidencia el caos reinante en la sociedad, de acuerdo a estos marcos judiciales se otorga la responsabilidad a las instituciones educativas de un control a un deterioro de problemas estructurales más amplios que le conciernen a la sociedad. El estudio de (Miskovic, & Curcic, 2016), encuentra discrepancias entre las políticas integracionistas y la inclusión de estudiantes romanis, donde, se presentan comportamientos hostiles y racistas en los entornos escolares. La investigaciones de políticas de estado e inclusión de(Corsini, et al., 2013) en Brasil reúne dos estudios donde las políticas de estado son biopolíticas de asistencia social, e inversión en capital humano donde se constituye a los sujetos en emprendedores y empresarios de sí mismos., y (Jiménez, et al., 2009) menciona a la educación institucionalizada desde las políticas neoliberales y mercantilistas que producen eventos en los individuos a nivel académico y personal que no proporcionan preparación competencias ciudadanas. En este caso el predominio de la equidad, formación integral para todos y aprecio por lo social principios de las agendas políticas para no reproducir procesos de exclusión social.

Conclusiones

Las investigaciones en tres categorías educación inclusiva, docentes y convivencia evidencian la transversalidad de las concepciones de la Educación inclusiva como un concepto complejo y determinado por multiplicidad de factores (características de estudiantes, docentes, escuelas y contextos, y políticas) que generan múltiples tensiones en educación.

Los estudios muestran estas dinámicas presentes en dos líneas de trabajo: la identificación de prácticas incluyentes y excluyentes en el aula que evidencian situaciones y condiciones de la escuela las cuales pueden guiar la definición de políticas educativas.

Los estudios resaltan al docente como movilizador, y líder por ello es necesario la sincronización entre creencias, formación, identidades, realidades contextuales y políticas que promuevan investigaciones de tipo reflexivo que caractericen el saber presente en el aula, y al docente y el apoyo dado por diversos estamentos de la sociedad.

Referencias

1. Afrasiabi Navan, A., & Khaleghi, A. (2020). Using Gamification to Improve the Quality of Educating Children with Autism. *Revista Científica*, 1(37), 90–106. <https://doi.org/10.14483/23448350.15431>
2. Alcaraz García, S., & Arnaiz Sánchez, P. (2019). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
3. Anderson, D. J., & Gardner, S. T. (2019). Un diálogo a favor de la justicia social. *Revista Praxis & Saber*, 10(23), 215–233. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9731>
4. Artieda, T, L, Barboza, S. (2016). ¿Son posibles otras educaciones para indígenas dentro del sistema escolar tradicional? Análisis de un caso en el nordeste argentino. *Revista Otras educaciones*. (5)41 <https://doi.org/10.17227/01224328.6697>
5. Azorín-Abellán, C. M. (2018). The Journey towards Inclusion: Exploring the Response of Teachers to the Challenge of Diversity in Schools. *Revista*

- Colombiana de Educación*, (75), 39-58. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8100>
6. Barrantes, R. (2016). De las múltiples voces. *Nodos y Nudos*, 4(40), 4.6. <https://doi.org/10.17227/01224328.5239>
 7. Benavides-Jimenez, F., & Mora-Acosta, Y, L. (2019). Creencias de dos grupos de docentes culturalmente diversos sobre la educación bilingüe intercultural. Perfil: Problemas en el desarrollo profesional de los docentes, *Revista Profile*, 21 (2), 63-77. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.72879>
 8. Las investigaciones en tres categorías educación inclusiva, docentes y convivencia evidencian la transversalidad de las concepciones de la Educación inclusiva como un concepto complejo y determinado por multiplicidad de factores (características de estudiantes, docentes, escuelas y contextos, y políticas) que generan múltiples tensiones en educación.
 9. Borgobello, A., Sartori, M., & Sanjurjo, L. O. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Revista Educación Y Educadores*, 21(1), 27–48. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/7773>
 10. Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Revista Praxis & Saber*, 8(17), 225–247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
 11. Caicedo Obando, L., & Carrasco, G. (2003). Los proyectos educativos institucionales en Colombia: enfrentados a la integración escolar. *Praxis Pedagógica*, 3(4), 68–75. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.3.4.2003.68-75>
 12. Campani G., & Serradell-Pumareda, O. (2011). Grupos culturales: migrantes y minorías culturales en educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, (56), 57-67. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9820>

13. Cantero, E., & Hernández, E. E. (2021). Identificación de saberes ancestrales en la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del medioambiente. *Praxis & Saber*, 12(31), e11436. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11436>
14. Castillo-Guzmán, E. (2016a). Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. *Nodos y Nudos*, 5(41), 57-66. <https://doi.org/10.17227/01224328.6710>
15. Castillo-Guzmán, E. (2016b). Las otras educaciones en el campo pedagógico latinoamericano. *Nodos y Nudos*, 5(41), 5-6. <https://doi.org/10.17227/01224328.6750>
16. Colaciuri, J, L. (2022). Las capacitaciones y los cambios de actitudes frente a la inclusión educativa. *SaDe- Revista de ciencias de la salud y el deporte*. (2), 19-31. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/sade/article/view/1248>
17. Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 77-96. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce75.94>
18. Corsini, M., Lockmann, K., & Morganan, D. (2013). Políticas de estado e inclusão. *Revista pedagogía y Saberes*. (38). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7433>
19. Cruz, F, M., Pinargote, J. M., Demera, G. P., Vera, E. M., & Mosquera, R. A. (2018). Sistema de alerta para estudiantes con discapacidad visual en la UTM. *Revista Científica*, 31(1), 85–95. <https://doi.org/10.14483/23448350.12464>
20. De la Barra, E. & Carbone, S. (2020). Superando la desigualdad: aprendizaje cooperativo a través de la literatura en dos escuelas vulnerables de Santiago. *Perfil: Problemas en el desarrollo profesional de los docentes*, 22(2), 49-63. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.81384>
21. Díaz-Asto, Y., Rivera-Arellano, G, & Vega-Gonzalez, E. (2022). Sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión en docentes de lima

- metropolitana. *Revista Ciencia América.* (11)1,
<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v11i1.384>
22. Escarbajal., A., Corbalán-Palazón, P., & Orteso-Iniesta, P. (2019). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>
23. García-Cepero, M. C., & Iglesias Velasco, J. (2020). Hacia una comprensión de las aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: primeros pasos para incluirlos en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10040>
24. Gómez, A, Hernández, L, Méndez, E, & Perales-Escudero, M, D. (2019). EFL Teachers' Attitudes Towards Oral Corrective Feedback: A Case Study. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 21(1), 107-120. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.69508>
25. Gómez Nashiki, A. (2017). Violencia y gestión escolar: la opinión de directores de escuelas primarias de Colima, México. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 19-40. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce17.38>
26. Iglesias Rodríguez, A., & Martín González, Y. (2019). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
27. Jiménez, M., Luengo, J, & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 11-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871002>
28. Lago Martínez S., Marotias A., & Amado S. (2013). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Revista Educación Y Pedagogía*, 24(62), 205-218. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14204>

29. Leal-Fonseca, D. E., Rojas de Francisco, L. I., Ortiz-Padilla, T., Monroy-Osorio, J. C. (2020). Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras. *Revista Educación y Educadores. Unisabana.* (23)3.
30. Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
31. Maia Ferreira, M. P., Da Veiga Gonçalves, C. S., Cruz da Silva, C. B., & Olcina-Sempere, G. (2019). Inclusión y diferenciación pedagógica: concepciones y prácticas. Dos estudios cualitativos en la realidad del sistema educativo portugués. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9922>
32. Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., & Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación REICE*, 19(3), 33–51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
33. Meléndez-Rodríguez, L. (2020). Tendencias formativas en Educación Especial en Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10351>
34. Melo, A. C., & Barzano, M. A. (2021). "Si se acaba el Rio, la comunidad acaba": dimensión pedagógica del racismo ambiental. *Revista Praxis & Saber*, 12(28), e11075. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11075>
35. Melo, B. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia Wayuu. *Educación y Educadores* 22(2), 237-255. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.4>
36. Miskovic, M., & Curcic, S. (2016). Beyond inclusion: Reconsidering policies, curriculum, and pedagogy for Roma students. *International Journal of*

- Multicultural Education*, 18(2), 1–14. <https://doi.org/10.18251/ijme.v18i2.1051>
37. Molina R, S., & Holland C. (2011). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación Y Pedagogía*, (56), 31-43. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9818>
38. Monaheng, M. (2017). Transición educativa de estudiantes con discapacidad: más allá de la escuela. "¿Qué pasará con él cuando yo ya no esté viva?". *Revista Colombiana de Educación*, (73), 59-76. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce57.74>
39. Montañó, A. O. (2014). A propósito de la sociedad para la que educamos y el deterioro de la convivencia en los colegios de Bogotá. *Revista Uniminuto. Praxis*, 14(15), 221–229. <https://doi.org/10.26620/>
40. Mosquera, O, P, Cárdenas, M, L., & Nieto, M, C. (2018). Enfoques pedagógicos y de investigación en educación inclusiva en ELT en Colombia: perspectivas de algunos autores. *Revistas de perfil*, (20)2. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.72992>
41. Nogueira, O, Steffen, J. A., & Ferreira da Silva, G. (2020). El pensamiento decolonial como una alternativa al "racismo inverso" en el fútbol. *Revista Praxis & Saber*, 11(27), e10376. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10376>
42. Ocoró Loango, A. (2016). La nación, la escuela y "los otros": reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y Nudos*, 5(41), 35-46. <https://doi.org/10.17227/01224328.6709ACM>
43. Ortiz, L. M., & Betancourt, C. (2020). Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. *Revista Praxis & Saber*, 11(25), 97–110. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8207>

44. Parada, M., & Hoyos Almario, E. (2019). Tras las huellas de lo común. significados atribuidos a la enseñanza en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Antioquia. *Revista Pedagogía y Saberes*, (52). <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10018>
45. Pizarro Gamero, E. A., & Gómez Muskus, S. S. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71–88. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9314>
46. Pons Bonals, L., Espinosa Torres, I. de J., Contreras García, J. B., & Estrada Soto, D. (2019). Profesores/as que marcan la diferencia. Experiencias escolares en contextos históricamente silenciados. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-7840>
47. Reyes-Cruz, M. Murrieta-Loyo, G., & Perales-Escudero, M. (2018). Foreign Language Faculty Research-Related Beliefs, Perceptions, and Research Motivation at Three Mexican Universities. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 20(2), 35-49. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.66008>
48. Rodríguez, M., Sousa, R., & Vargas, T. (2019). Infancias denominadas autistas en la escuela: repercusiones de investigaciones en el máster en enseñanza. *Praxis & Saber*, 10(23), 117–138. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9726>
49. Robayo, L, M., & Cárdenas, M, Libia. (2017). Inclusive Education and ELT Policies in Colombia: Views From Some PROFILE Journal Authors. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 19(1), 121-136. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.61075>
50. Rodríguez, H. (2017). Un nuevo otro(s) lenguaje(s) para la educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 25(65-66), 9-14. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328753>

51. Rubio, G., & Lockmann, K. (2018). El imperativo de la inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente. *Revista Pedagogía y Saberes*, (49). 165-176. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8178>
52. Sandoval Torres, E. (2016). Políticas de formación de maestros. La reconfiguración de la profesión docente. *Nodos y Nudos*, 4(40), 15-24. <https://doi.org/10.17227/01224328.5241>
53. Sánchez-Aguilar, J. (2021). Comportamientos, actitudes y perspectivas de tutores y tutores con respecto a la tutoría entre pares de inglés como lengua extranjera en la educación superior en México. *Revista Perfil: Problemas en el desarrollo profesional de los docentes*, 23 (2), 167-182. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.87744>
54. Santos, R. J. & Carvalho, L. M. de. (2021). El proceso educativo y los conflictos socioambientales: construcción de posibles significados y sentido. *Revista Praxis & Saber*, 12(28), e11169. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11169>
55. Skliar C. (2011). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, (56), 101-111. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9824>
56. Solís., P., & Arroyo., D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de sexo, edad y experiencia previa. *Revista Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 72-81 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8211527>
57. Soto-Hernández, V., & Díaz, C. H. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Revista Praxis & Saber*, 9(20), 191–216. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>
58. Tosoni, C. (2021). Reformas educativas y reconfiguración de la subjetividad docente en la Argentina. *Revista Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-11382>

59. Valdés-Morales, R., López, V., y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores* 22(2), 187-211. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
60. Vélez Latorre, L., & Manjarrés Carrizalez, D. (2019). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>
61. Vrečer N., Javrh P., & Capllonch M. (2011). Impacto de la exclusión educativa en ámbitos sociales. *Revista Educación Y Pedagogía*, (56), 45-55. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9819>
62. Yupanqui-Concha, A, Aranda-Farias, C, Ferrer-Pérez, V. (2021). "Violencias invisibles hacia mujeres y niñas con discapacidad: elementos que favorecen la continuidad de la práctica de esterilización forzada en Chile". *Revista de Estudios Sociales*, (77), 58-75. <https://doi.org/10.7440/res77.2021.04>
63. Zambrano, D. M., Daza Álava, Y. D., Pinargote Zambrano, J. D., & Lituma Ramírez, E. D. (2019). Prototipo para orientación de personas con discapacidad Visual mediante una aplicación para móvil. *Revista Científica*, 35(2), 247–257. <https://doi.org/10.14483/23448350.14523>