



Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo Costa Oriental del Lago



 **mpacto** *Científico*
Universidad del Zulia

Junio 2024
Vol. 19 N° 1

ppi 201502ZU4641
Esta publicación científica en formato digital
es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 200602ZU2811 / ISSN: 1856-5042
ISSN Electrónico: 2542-3207

 **Impacto Científico**

**Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago**

Vol. 19. N°1. Junio 2024. pp. 197-210

Agentes, componentes y características de una propuesta de inclusión educativa: un caso reconocido en la ciudad de Manizales (Colombia)


Gisela María Laverde Agudelo

*Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología,
Panamá*

 <https://orcid.org/0000-0002-6742-388X>
giselalaverde@umecit.edu.pa

Gloria Clemencia Valencia González

*Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología,
Panamá*

 <https://orcid.org/0000-0002-1625-1635>
gloriavalencia.doc@umecit.edu.pa

Resumen

El interés por llevar a cabo procesos de educación inclusiva que garanticen el respeto de los derechos humanos y sean pertinentes para sus contextos impulsa esta investigación, cuyo propósito se centra en demarcar los agentes, componentes y características de la propuesta de inclusión de una Institución Educativa colombiana. La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, utilizando el estudio de caso intrínseco como método. Se considera el caso como un Sistema Social Complejo (SSC) con énfasis cualitativo conducente a la comprensión de su especificidad y complejidad. Para la recolección de datos se utilizó la observación participante, línea de tiempo, paseo guiado, juego con legos y análisis de documentos, obteniendo relatos, narrativas, matrices de relación, fichas de localización y diario de campo. Se establecieron redes de relaciones mediante la herramienta ATLAS.ti v23, desde una muestra de 108 agentes que participaron en el estudio. Como resultado se obtuvo que la propuesta se encuentra constituida por 7 agentes, 7 componentes y 10 características. Se concluye que la propuesta se creó, adaptó y flexibilizó según el contexto y las necesidades particulares de los agentes, haciéndola diversa y diferente a otras.

Palabras clave: Inclusión educativa; sistemas sociales; sistemas complejos; estudio de caso.

Agents, components and characteristics of an educational inclusion proposal: a recognized case in the city of Manizales (Colombia)

Abstract

The interest in carrying out inclusive education processes that guarantee respect for human rights and are relevant to their contexts, prompts this research that aims to demarcate the agents, components, and characteristics of the inclusion proposal of a Colombian Educational Institution. The research is framed within the interpretive paradigm, using the intrinsic case study as a method. The case is considered as a Complex Social System (CSS) with a qualitative emphasis leading to the understanding of its specificity and complexity. For data collection, participant observation, timeline, guided tour, Lego game and document analysis were used, obtaining stories, narratives, relationship matrices, location sheets and field diary. Relationship networks were established using the ATLAS.ti v23 tool from a sample of 108 agents who participated in the study. As a result, it was found that the proposal is made up of 7 agents, 7 components and 10 characteristics. It is concluded that the proposal was created, adapted, and made flexible according to the context and the particular needs of the agents, making it diverse and different from others.

Keywords: Inclusive education, social systems, complex systems, case study.

Introducción

Las relaciones sociales entre los sujetos que pertenecen o no a una misma sociedad se encuentran mediadas por tensiones que se generan debido a la existencia de diferencias y diversidad que los caracteriza. En el proceso de encontrarse con otros, se presentan vulneraciones a los derechos humanos, ya sea por desconocimiento o menosprecio. En el pasado esto desató actos de tiranía, barbarie, abusos, crueldad y sometimiento, por lo que se adoptó y aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948) a manera de respuesta y esperanza para la protección de la dignidad de las personas.

Pese a lo anterior, algunos de estos actos no han desaparecido en su totalidad dentro de los países, situación que los inquietó y les llevó a ocuparse de buscar y proponer algunas soluciones. Luego, estas situaciones comunes o repetitivas entre las naciones, como la exclusión de algunos sujetos en sus contextos que profundiza las desigualdades y que se traslada al desarrollo económico, hacen parte del desencanto

que menciona Delors (1996), una desilusión que contrasta con la esperanza de minimizar las desigualdades en todos los campos del desarrollo humano.

El fenómeno de la exclusión ha afectado también al ámbito educativo, y esto ha hecho que la inclusión se introduzca en el discurso de las políticas y organismos mundiales o internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (ODM) y en el compromiso de la Educación Para Todos (EPT).

Iniciar una lucha contra la discriminación en el contexto educativo con el objeto de disminuir la exclusión, quebrantamiento de derechos o la limitación del acceso, permanencia, participación o promoción dentro de las instituciones educativas, se vuelve interés de muchos. Así, empieza a surgir rápidamente la necesidad de pensar en sistemas educativos más inclusivos que tengan en cuenta las diferencias y diversidad de las personas, con el fin de disminuir o eliminar las barreras relacionadas con la participación, adquisición y avances en el aprendizaje.

Para lograr la garantía y cumplimiento de lo antes expuesto, cada nación comienza una transformación de sus políticas y surgen caracterizaciones propias de los grupos poblacionales que a través del tiempo se han convertido en el núcleo de atención para la focalización de la intervención.

En el caso de Colombia, se inicia una restitución de derechos sustentada en la discriminación positiva (Alucin, 2019; García, 2020) que nace de la focalización de estos grupos vulnerables con el objeto de hacer destinos propios y lograr que la inversión se realice en ellos y no se desvíen o tengan otros destinatarios; aunque a corto plazo esto potencia y reaviva el surgimiento de otras discriminaciones o vulneraciones.

Sin embargo, en la ciudad de Manizales (Colombia) se encuentra una Institución Educativa (IE-A) que resalta por la inclusión educativa que ha logrado hacer a diferentes grupos poblacionales. Colectivos que encuentran vulnerado su derecho a la educación y hallan en esta institución la posibilidad de acceder, permanecer y participar de todos los procesos que esta les ofrece.

Esta IE-A se ha enfocado en iniciar y sostener procesos inclusivos orientados por los valores y la innovación educativa que mencionan Booth y Ainscow (2015), una vida sustentada en la EPT a modo de promesa esperanzadora para todos los individuos, sin ningún tipo de distinciones o clasificaciones. Los procesos internos que se desarrollan se piensan y crean con el propósito de satisfacer necesidades reales del contexto particular y se logran sostener porque dan respuesta a las condiciones que se detectan dentro de la inclusión educativa.

En sus inicios, la IE-A ejecutaba lo anteriormente planteado solo para dar cumplimiento a lo estipulado por las leyes nacionales a través del Decreto 2082 de 1996, Decreto 2247 de 1997, Resolución 2565 de 2003, y Decreto 1421 de 2017, emanados del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en lo relacionado con la inclusión. Pese

a ello, la institución logra transformarse al tener presente el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como herramienta que posibilita o incrementa el aprendizaje en la diversidad de los sujetos que pertenecen a ella. También crean algunos principios y estrategias para la atención de población con discapacidad, que los lleva a diseñar y realizar seguimiento a los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) como complemento al DUA y flexibilización de la planeación de aula del docente y los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI).

Fundamentos teóricos

El presente estudio se fundamenta teóricamente desde la comprensión de tres aspectos: los Sistemas Sociales Complejos (SSC), la diversidad y la Inclusión Educativa (IE). Para el caso de los SSC, se tiene presente que las ciencias sociales y humanas se preocupan cada vez más por dar un valor particular a las investigaciones que poseen relación con su campo de acción. Su interés por encontrar el sentido o propósito de la existencia de las representaciones y significados del mundo, los imaginarios colectivos, pensamientos, costumbres, lo instaurado y naturalizado han orientado su camino hacia la comprensión de los fenómenos sociales que surgen de las relaciones entre los individuos que hacen parte de una comunidad específica.

Para Sánchez (2019), las investigaciones de tipo social orientan su interés hacia una comprensión profunda y específica de estos fenómenos sociales que se estudian, con la esperanza de entenderlos y más tarde explicarlos. Al interior del mundo real se hallan estos acontecimientos que tienen la característica de ser abiertos y que se alejan de la perfección y el equilibrio (Castro, 2017), es decir, en ellos se encuentran movimientos que los hacen cambiantes, activos, imprecisos y alejados del orden.

Esto se explica debido a la circulación o flujo de información, materia y energía que los vuelve complejos desde la presencia, actividad y relaciones humanas; movimientos que aseguran presencia mínima de estática, quietud, inmovilidad, pasividad dentro del SSC. Según Becerra (2020), lo antes expuesto se toma como un recorte de la realidad que se convierte en el objeto de estudio de un sujeto que no tiene las capacidades para interactuar con los componentes del sistema que investiga; por tanto, abren espacios hacia la complejidad que "se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre" (Morin, 1994, p. 17).

Este estudio de caso como SSC no centra su atención en un agente o en la sociedad donde se encuentra, ya que para Soler (2017) ambos tienen presencia e influencia en las dinámicas y la forma como se presenta y despliega el fenómeno de la inclusión. Aquí el foco se centra en la propuesta de inclusión educativa y el contexto donde se desarrolla. Entonces se fundamenta la importancia de conocer cuáles son los agentes, componentes y dinámicas que la caracterizan, desde la comprensión a modo de un

SSC dentro de una institución educativa que ha centrado su interés en la inclusión de grupos que a través del tiempo se han reconocido como vulnerables.

Sin embargo, aún existe confusión o desconocimiento entre los conceptos de inclusión educativa y educación inclusiva, los cuales siguen tomándose como sinónimos. Para comprenderlos es importante reconocer las diferencias o la diversidad que, según Martín et al. (2017), es una condición particular o singular no solo de la conducta sino de la condición humana de los sujetos, que se expresa en la manera cómo actúan y los modos de vida de estos, además del modo de pensar.

Para González (2016), aprender a vivir juntos y cultivarse en medio de las diferencias es un desafío, y cabe resaltar que dicho autor no lo considera un problema. Entonces, ¿en qué momento la diversidad se convirtió en una dificultad que se debe superar, en una cuestión que precisa ser resuelta y peor aún en el sinónimo de desigualdades? En el caso de las escuelas, como lugares donde la convivencia con otros hace cada vez más notorias las diferencias, existe mayor conciencia de su presencia, visualización y reconocimiento desde el respeto.

Moreno y Tejada (2018) y Blasco (2018) tienen otra mirada de la diversidad al nombrarla un hecho valioso que enriquece a todos los miembros de un grupo, como una potencia que orienta hacia el mejoramiento continuo de las Instituciones Educativas. Esta necesita de planeación, organización y aplicación natural que hace parte de los componentes fundamentales del sistema educativo que se esmera por evolucionar y mejorar de manera continua. Desde este reconocimiento y comprensión se empiezan a abrir las puertas para la IE gracias a la estrecha relación que estas dos tendrán, como lo menciona Guédez (2005) y sus vínculos, ya que la diversidad es diversidad porque admite la inclusión; de igual forma, la inclusión es inclusión en tanto resalta y acepta las diferencias.

La IE se comprende aquí como el primer momento o paso después de reconocer la presencia de la diversidad, que los centros educativos realizan al permitir el ingreso de los sujetos sin distinción alguna dentro del servicio educativo, así se abren sus puertas para todos. Aun así, la UNESCO (2008) propone una concepción más amplia:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (p. 8).

En un momento inicial, incluir se concibió como poner a alguien en un lugar del cual se había excluido, la escuela. Sin embargo, más tarde se reconoce que hace falta un paso más, entonces Booth y Ainscow (2000) hablan de un conjunto de "procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas" (p. 22), con lo cual resaltan que no son solo los docentes sino todos los miembros de la institución quienes deben participar de los procesos inclusivos. Con esta visión se empieza a hablar de Educación

Inclusiva (EI) como un concepto más amplio que tiene en cuenta a todos los sujetos que pertenecen a una institución y que le dan la característica de dinámica y proactiva.

Más tarde, Booth y Ainscow (2015) empiezan a llamar a la EI un proceso sin fin, inacabado, que exige la participación de una comunidad, que permita ampliar la visión y así crear ajustes permanentes, según las características singulares de estos y su contexto. Entonces, educar para la inclusión significa que toda la comunidad trabaja porque se encuentra, por lo menos, en disposición de pensar en realidades que transformen las condiciones actuales de atención, por otras que garanticen que aquellos derechos vulnerados puedan ser auténticos y tangibles para todos, como lo mencionan Echeita (2016) y Ocampo (2021).

Así, la EI se convierte en la meta de los sistemas educativos que desean transformarse para que todos logren alcanzar un desarrollo pleno, al tener en cuenta las singularidades, particularidades y los contextos que comprenden la equidad como un desafío dentro de la formación de los sujetos. En esta investigación se considera que la institución de la ciudad de Manizales (Colombia), tiene este objetivo, sin embargo, aún continúa en el proceso de alcanzarlo desde la inclusión educativa. Para tal fin, el presente estudio inicia con el reconocimiento de los agentes, componentes y características de la propuesta de inclusión que se desarrolla desde hace algunos años para así destacar qué ha hecho diferente a esta de otras.

Metodología

Esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, utilizando el estudio de caso intrínseco como método. El caso es visto como un Sistema Social Complejo (SSC) con un enfoque cualitativo, conducente a la comprensión de su especificidad y complejidad, sin ningún interés de establecer comparaciones con otros, sino de comprender sus particularidades (Figura 1).

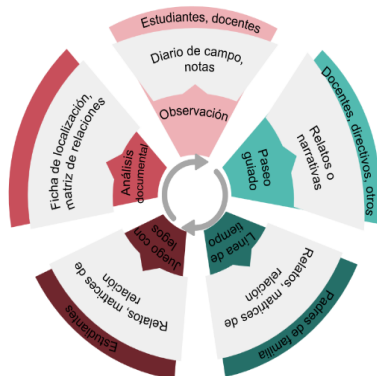


Figura 1. Metodología

Fuente: Elaboración propia (2024)

Para la recolección de datos se utilizaron las siguientes técnicas: (a) observación participante natural, (b) paseo guiado (muéstrame tu escuela), (c) línea de tiempo (historias de vida escolar), (d) análisis de documentos institucionales, (e) juego con legos. Gracias a esto se obtuvieron productos como relatos, narrativas, matrices de relación, fichas de localización y diario de campo.

Los productos de la observación se transcribieron, al igual que las grabaciones de voz derivadas del paseo guiado y la línea de tiempo. En otro momento, el juego con legos (videos) y el estudio de documentos se realizaron en paralelo. En el análisis de las matrices de relación, se examinaron sus unidades o segmentos de manera sistemática, manteniendo una comparación constante.

Como resultado, emergieron tres categorías centrales: componentes, características y agentes. Dentro de estas categorías, se identificó la repetición regular de ideas o unidades, las cuales también surgieron a partir del uso cotidiano en el contexto del caso en estudio. En otras palabras, se observó cómo los informantes denominan en su vida diaria ideas, términos y pensamientos. Después de varias lecturas, se determinó la ubicación de las unidades de significado mediante la herramienta ATLAS.ti v23, permitiendo así la construcción de redes relacionales. En la exploración de un sistema social complejo, resulta imperativo regresar a los documentos cada vez que surge una nueva unidad de significado.

En este estudio de caso, la unidad la constituye la escuela (A), sede de una Institución Educativa ubicada en la zona urbana de la ciudad de Manizales, Caldas (Colombia), del estrato 2, donde se presta el servicio educativo de transición a grado 5 de básica primaria. La muestra abarcó a 108 agentes, entre los que se encuentran 3 directivos, 7 docentes, 4 administrativos, 2 profesionales de apoyo, 35 padres de familia, 50 estudiantes y 7 otros. Como criterio de selección se tuvo en cuenta la condición de ser miembro de la comunidad educativa y se escogieron de forma aleatoria y según la manifestación del interés por participar en el estudio.

Resultados

Después de generar y analizar los datos que resultaron de la aplicación de técnicas e instrumentos ya nombrados, surgen los agentes, componentes y características propias de la propuesta de inclusión educativa de la IE-A, como se muestran a continuación en la Figura 2.



Figura 2. Agentes, componentes y características de la propuesta de inclusión educativa
Fuente: Elaboración propia (2024)

Aquí se comprenden los agentes como cualquier actor escolar que hace parte de la comunidad educativa, vinculado a esta de forma permanente o transitoria durante un año lectivo. Dentro del grupo de "otros" se ubica un tutor del Programa Todos a Aprender (PTA), dos manipuladores de alimentos del Plan de Alimentación Escolar (PAE), una profesional de acompañamiento a estudiantes en condición de discapacidad visual y tres practicantes de educación física. Estos aportan información importante al estudio debido a la relación permanente que tienen con todos los demás agentes que participan y dan vida a la propuesta de inclusión educativa de la IE-A.

Los componentes son aquellos elementos que sobresalen y destacan porque se practican de manera continua en la vida escolar y existe entre ellos algún tipo de conexión que al agruparse llegan a conformar una parte de la propuesta. En el estudio emergen siete componentes, como se muestran en la Tabla 1, con las subcategorías que delimitan cada uno y los agentes que los nombraron.

Tabla 1. Componentes y subcategorías

Componente	Subcategorías	Agentes
Práctica de valores inclusivos	Compañerismo	Estudiantes
	Convivencia	
	Responsabilidad	Docentes
	Solidaridad	Directivos
	Sensibilidad o empatía	Administrativos
	Reconocimiento	Profesionales de apoyo
	Normalización de la diferencia	Padres de familia
	Paciencia	Otros
	Compasión	

Existencia de un diagnóstico	Valoración por especialistas Atención diferencial Asociación con “no aprender” Uso de lenguaje: problema, dificultad, temor, atención, anormal. Rotulaciones y sesgos.	Profesionales de apoyo Docentes Directivos Padres de familia
Formación docente para la inclusión	Relacionada con la paciencia Mejores prácticas pedagógicas Asociada a querer, deseo, actitud y actualización Ayuda a vincular a los padres al proceso formativo.	Estudiantes Docentes Directivos Administrativos Profesionales de apoyo Padres de familia Otros
Autoevaluación	Invitación a la armonía y la equidad Invitación al cambio y la innovación Invitación a estar juntos	Estudiantes Docentes Directivos Administrativos Profesionales de apoyo Padres de familia Otros
Políticas y normativas adaptadas a la condición específica	Adaptación arquitectónica de la planta física. Presencia y acompañamiento de profesionales de apoyo Descansos separados Aulas de didácticas flexibles y aulas de oferta general Número de estudiantes por aula Capacitación a padres de familia sobre cultura inclusiva. Flexibilización y adaptación curricular	Estudiantes Docentes Directivos Administrativos Profesionales de apoyo Padres de familia Otros
Prácticas pedagógicas adaptadas	Adaptación a las necesidades de los estudiantes Enfoque hacia el trabajo en equipo Formación integral Atención a la diversidad como guía Conocimiento del estudiante, su entorno familiar y social Uso de material concreto y actividades innovadoras Acompañamiento permanente	Docentes Directivos Administrativos Profesionales de apoyo Padres de familia Otros

Valoración de avances académicos	Expectativas sobre aprendizajes y conocimientos alcanzados	Estudiantes Docentes Directivos Administrativos Profesionales de apoyo Padres de familia Otros
	Promoción como sinónimo de aprendizajes	
	Importancia de alcanzar la alfabetización	
	Material didáctico como potenciador de la construcción de conocimiento	
	Currículo único para todos	
	Aún hay presencia del tradicionalismo. Mucho protagonismo de las notas como expresión de aprendizaje.	

Fuente: Elaboración propia (2024)

Las características son aquellas cualidades especiales, específicas y peculiares de la propuesta de inclusión educativa y que en el momento del estudio son reconocidas por cada uno de los agentes, ya sea por los beneficios, bondades, encuentros o por los desencuentros con ellas, lo que permite una delimitación y definición de la propuesta en su singularidad.

Aquí emergen diez características que aparecen en escena de forma progresiva y con un orden jerárquico, desde procesos iniciales, incipientes, de experimentación o progresión, gracias a la puesta en práctica del deseo de incluir y que se transformaron a través del tiempo y el cambio del espacio donde se desarrolla la propuesta. Este proceso se muestra en la Figura 3.

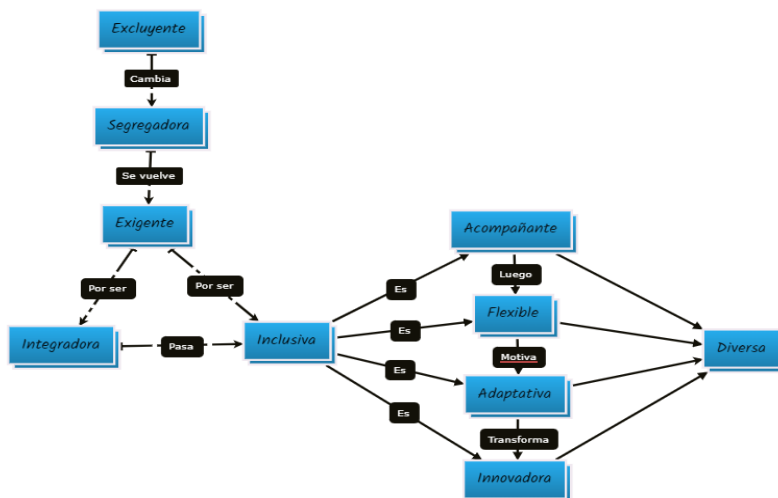


Figura 3. Orden de emergencia de las características de la propuesta de inclusión

Fuente: Elaboración propia (2024)

Según la Figura 3, la propuesta nace por la exclusión hacia algunos grupos poblacionales como desplazados, migrantes, personas con discapacidad y estudiantes extra-edad. Más tarde cambia hacia la segregación al tener algunas prácticas que permitieron el ingreso de estos grupos poblacionales a la institución, sin embargo, se encontraban presentes sin acceder a la participación en la vida escolar.

Luego surge una exigencia desde las normativas nacionales que orientan hacia la inclusión. Es así como realizan algunos cambios propios de la integración, donde los sujetos hacen parte de grupos escolares que comparten la edad y nivel académico. De esta manera, inicia la apertura de las puertas para cada sujeto que lo necesite, con el objeto de garantizar el derecho a la educación de todos, y es aquí donde se empiezan a realizar las primeras adaptaciones arquitectónicas y al currículo para garantizar una verdadera inclusión. Esta nueva visión empieza a generar mayor trabajo, compromiso y transformación a la comunidad educativa, quienes empiezan a nombrar a la propuesta implementada como exigente.

Al encontrarse inmersos en la inclusión educativa, poco a poco empiezan a surgir cuatro características que son muy reconocidas por la comunidad y llevan un orden de emergencia propia. Primero, el ser acompañante, porque los docentes y demás actores siempre tienen presencia física y cercana a los estudiantes, lo que permite mayor conocimiento de las realidades o particularidades de cada sujeto. Esto conlleva al surgimiento de la segunda característica, flexible, porque se tienen en cuenta las diferencias para establecer niveles de exigencia y profundización según las necesidades y posibilidades de cada estudiante.

El brindar oportunidades a todos para aprender y acceder a la información exige nuevas transformaciones que permiten el surgimiento de la tercera característica, adaptativa, por los cambios que se realizan para garantizar el aprendizaje de todos. En este proceso se toman las políticas nacionales y se ajustan a las necesidades contextuales de esta propuesta, con lo cual se da un cambio, modificación y acomodación que se presentan durante la implementación. Todo lo anterior teniendo en cuenta que es la escuela quien se encuadra a los estudiantes, rompiendo con sistemas rígidos y poco flexibles.

Este esfuerzo por generar la flexibilización y adaptación desde acciones que surgen por el deseo de cambiar abre espacios para el surgimiento de la cuarta característica, innovadora. Esta es visibilizada de manera constante en las prácticas de los agentes docentes, quienes desde su quehacer pedagógico, didáctico y social diseñan nuevas formas de enseñar. Para lo anterior, hacen uso de diversos recursos, herramientas o mecanismos que se alejan de la enseñanza tradicional. Sus aulas innovadoras son percibidas como laboratorios donde se arriesgan a probar o experimentar sin temor a salir de lo cotidiano o de la zona de confort.

Estas cuatro características (acompañante, flexible, adaptativa, innovadora) son la base sobre la cual surge la última, diversa, porque toda la propuesta es diferente a otras que se encuentran en la ciudad, al comprender que ningún sujeto es igual a

otro y que, por el contrario, sus diferencias hacen parte de la potencia del grupo. Esta propuesta es diversa porque ha cambiado, se ha transformado a través del tiempo-espacio particular de la institución hasta llegar a la generación de políticas propias para sostener la inclusión educativa como parte de la vida institucional.

Conclusiones

Luego de realizar el análisis de los datos recolectados, se concluye que la propuesta de inclusión educativa de la IE-A se encuentra constituida por 7 componentes y 10 características que surgen de las relaciones con los agentes que hacen parte de esta.

Además, se toman como agentes a 7 grupos que resaltan por su vínculo y/o participación dentro de las actividades escolares y las políticas institucionales. Estos son los estudiantes, docentes, directivos (rector y coordinadores), administrativos (secretaria, tesorera, bibliotecaria, servicios generales), padres de familia, profesionales de apoyo (educadora especial, psicóloga) y otros (tutora PTA, profesional de apoyo para discapacidad visual y practicantes).

Resalta que en la lectura progresiva que se realizó durante el análisis, se encontró, por un lado, que los agentes docentes, directivos, profesionales de apoyo y otros, de forma general, dan cuenta de la mayoría de los componentes, porque estos hacen parte de su quehacer profesional. Por otro lado, los agentes estudiantes, padres de familia y administrativos dan cuenta de forma reiterada de varias de las características, porque son ellos quienes viven la puesta en marcha de la propuesta.

Los 7 componentes y sus subcategorías muestran que la propuesta se ha creado, adaptado y flexibilizado a través del tiempo, de acuerdo con el contexto particular de esta institución y no como copia de orientaciones legales nacionales o de otras instituciones, lo cual la hace diversa o diferente de otras que se nombran en otras investigaciones.

Dentro de las 10 características resalta el orden jerárquico en el que emergen desde el inicio de la propuesta de inclusión educativa hasta el momento que se finalizó la investigación. Un orden que se relaciona con los avances de las políticas nacionales y las orientaciones que se daban para el acogimiento de la inclusión en las instituciones educativas. Del mismo modo que los componentes, estas características son propias y particulares, y son nombradas por los agentes gracias a la puesta en marcha de la propuesta durante 13 años, desde un inicio elemental o básico hasta llegar a una construcción más innovadora, eficaz y sostenible.

Referencias bibliográficas

- Alucin, S. (2019). Focalización y/o universalización: Análisis del plan "Vamos a estudiar" de Santa Fe, Argentina. *Revista A Contracorriente*, 16(2), 224-247.
- Becerra, G. (2020). La Teoría de los Sistemas Complejos y la Teoría de los Sistemas Sociales en las controversias de la complejidad. *Convergencia*, 27, e12148. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i83.12148>
- Blasco, P. (2018). Respuestas a la diversidad en la escuela inclusiva: De la teoría a la práctica. Editorial Nau Libres
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3ª ed.). FUHEM y OEI.
- Castro, R. (2017). Epistemología y pragmatismo en el análisis de los sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7(2), e026. <https://doi.org/10.24215/18537863e026>
- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Decreto 2082 de 1996 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. 18 de noviembre de 1996. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf.
- Decreto 2247 de 1997 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. 11 de septiembre de 1997. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf Moreno, R. y Tejada, A. (Coords.). (2018). Atención a la diversidad e inclusión educativa: Implicaciones didácticas. Colección iAccessibility (Vol. 15). Editorial La Ciudad Accesible.
- Delors, J. (Ed.). (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO-Santillana.
- Echeita, G. (2016). Educación inclusiva: De los sueños a la práctica del aula. *Cuaderno de Educación*, 75, 1-9. https://www.cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_75/documentos/Actualidad%20Echeita_75%20final.pdf
- García, P. (2020). Políticas para el andamiaje de trayectorias de estudiantes en la escuela secundaria en Latinoamérica: Estrategias para garantizar el derecho

a la educación en sociedades desiguales. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(15), 84-92. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/482>

González, M. (2016). *Aprender a vivir juntos: Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones* (2ª ed.). Editorial Universidad de Manizales.

Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la cultura y la educación. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), 107-132. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152005000100007

Martín, D., González, M., Navarro, Y., y Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.

Ocampo, A. (2021). La construcción del conocimiento de la educación inclusiva. *Universidad Verdad*, 78(1), 136-153. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/72>

Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Asamblea General, 217 A, III). https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Resolución 2565 de 2003. (2003, 24 de octubre). Ministerio de Educación Nacional (Parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf>

Soler, Y. (2017). Teorías sobre los sistemas complejos. *Administración y Desarrollo*, 47(2), 52-69. <https://doi.org/10.22431/25005227.201>