



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

**Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012**

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

**TRAZANDO CAMINO HACIA LA
CONSOLIDACION DE UNA ESCUELA INCLUSIVA EN LÉRIDA-TOLIMA**

**Trabajo presentado como requisito
Para optar al grado de Doctor en Educación.**

Autora: Lilia Consuelo Rondón Lamprea

Tutor de Tesis: Dr. Benjamín Losada Posada

Colombia, Abril de 2019

La escuela que camina hacia la Inclusión requiere el trabajo conjunto entre todos los miembros de la comunidad, requiere cambiar el lenguaje, las actitudes, la cultura, la política y las prácticas si quiere conseguir objetivos a corto, medio y largo plazo. Esta transformación organizativa se encuentra modulada por condiciones estructurales que deben facilitar la cultura de reflexión. Al respecto Escudero, (1990)

DEDICATORIA

Este trabajo va dedicado a todos aquellos estudiantes que, a pesar de enfrentar incomprensión en las Instituciones Educativas por sus condiciones de diversidad física, cognitiva, mental, económica, social, cultural, ideológica, de género, avanzan con mayor ímpetu hacia el logro de sus metas.

A Julián y Stephanía, mis amados hijos,

A Darío mi esposo, por su amor, apoyo y comprensión,

A mis padres, hermanos y sobrinos,

Porque el amor que todos ellos me brindan es el motor de mi día a día

Y la base de mis éxitos.

A mis primos Giovanni Lamprea García y Roger Alfonso Gómez Nieto,

porque sus logros no han sido cuestión de suerte,

Sino el resultado de su dedicación, disciplina y perseverancia.

AGRADECIMIENTO

Al señor Rector del colegio Arturo Mejía Jaramillo de Lérida,
Especialista José Fernando Bermeo, por darme su aval para realizar este
trabajo investigativo en su Institución Educativa.

A mis compañeros de trabajo, especialmente a las docentes Sandra Amezquita y Patricia Mateus, quienes van más allá de cumplir con un currículo académico, pues a diario escuchan, comprenden y reportan cualquier situación que evidencie vulnerabilidad en los estudiantes; lo cual es de gran importancia para mi labor de docente orientadora y muy significativo para el desarrollo de esta investigación; al señor Coordinador Álvaro Suarez, Una eminencia en el campo de la educación, con quien hemos logrado establecer un excelente grupo de trabajo y de quien aprendo cada día. Gracias a todos ustedes porque se han convertido en un gran apoyo en la lucha por una educación con calidad y calidez, a quienes resalto el hecho de ser docentes de convicción.

Al Dr. Benjamín Losada Posada, por su gran sentido de compromiso, acompañamiento y orientación como Tutor de Tesis.

RESUMEN

Este trabajo investigativo, tuvo como objetivo Establecer que tan pertinente es la filosofía Institucional del colegio Arturo Mejía Jaramillo de Lérica Tolima, con respecto a la aplicabilidad de los fundamentos teóricos y Legales que determinan la existencia de una escuela Inclusiva; para determinar así los alcances que tiene la política pública de inclusión, en las practicas reales que se desarrollan en las escuelas Públicas de Colombia; con el fin de que los resultados obtenidos logren contribuir de manera significativa en procesos de equidad y justicia social.

Para ello la investigación se abordó mediante el enfoque cualitativo, desde el paradigma Interpretativo, fundamentándose teóricamente en el enfoque de los de Derechos Humanos, la normatividad existente sobre Inclusión Educativa y los lineamientos del decreto 1421 e 2017.

Palabras clave

Escuela inclusiva, política de inclusión, inclusión en educación, percepción sobre inclusión educativa

ABSTRACT

This research work aimed to establish the relevance of the Institutional philosophy of High School 'Arturo Mejia Jaramillo from Lérída, Colombia, regarding the applicability of the theoretical and legal foundations that determine the existence of an inclusive school. In this way, we can determine the scope of the public policy of inclusion, in the real practices that are developed in the Public Schools of Colombia, in order that the results obtained can improve the equity and social justice processes.

We addressed the research through the qualitative approach, from the Interpretative paradigm, theoretically based on the approach of Human Rights, the existing regulations on Educational Inclusion, and the guidelines of ordinance 1421 of 2017.

Key words

Inclusive school, inclusive policy, inclusive education, inclusive education perception

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GENERAL	7
LISTA DE TABLAS	9
LISTA DE FIGURAS	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO I. CONTEXTUALIZACION DE LA PROBLEMÁTICA	14
1. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	14
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	20
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	25
3.1. Objetivo General	25
3.2. Objetivos Específicos	25
4. JUSTIFICACIÓN E IMPACTO	26
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	33
1. BASES TEORICAS, INVESTIGATIVAS, CONCEPTUALES Y LEGALES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA	33
1.1. Estado del arte sobre educación incluyente en cuanto a la atención a la población discapacitada.	38
1.2. Bases Legales.....	57
1.3. La inclusión en educación, bases conceptuales y teóricas.	74
2. SISTEMA CATEGORIAL	110
2.1. Categorías elegidas para realizar la investigación	110
CAPÍTULO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	116
1. PARADIGMA, ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	116
2. TIPO DE INVESTIGACIÓN	127

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	130
4. POBLACIÓN Y MUESTRA/UNIDADES DE ESTUDIO	131
5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	141
5.1. Análisis de discurso.....	143
5.2. Análisis documental.....	157
5.3. Entrevistas en profundidad	176
6. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS	201
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.	204
1. PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	204
2. RESULTADOS	206
2.1. Resultados en relación con el objetivo específico 1. El discurso de educación inclusiva en la política pública en Colombia.	207
2.2. Resultados en relación con el objetivo específico 2. La pertinencia del proyecto educativo institucional hacia una escuela inclusiva.	212
2.3. Resultados en relación con el objetivo específico 3. Las percepciones de algunos actores sociales sobre la posibilidad de inclusión educativa.	215
2.4. Síntesis	218
BIBLIOGRAFÍA	220
ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Artículos de investigación en inclusión en educación por país.	40
Tabla 2. Artículos de investigación en educación e inclusión por año	43
Tabla 3. Artículos de inclusión y educación por metodología empleada.	45
Tabla 4. Actores o instancias que pueden incidir en la inclusión educativa.	46
Tabla 5. Tasa de desescolarizados en el mundo.	59
Tabla 6. Trayecto histórico de los principales referentes normativos internacionales y nacionales sobre inclusión en educación para Colombia.....	63
Tabla 7. Exclusión del grupo hegemónico	81
Tabla 8. Enfoques sobre atención a la diversidad desde la educación	94
Tabla 9. Registro de discapacidades en el SIMAT	99
Tabla 10. Diversidad poblacional en Colombia y las barreras para su atención en la escuela.	106
Tabla 11. Algunas concepciones de sistema categorial o análisis de categorías	114
Tabla 12. Sistema categorial para inclusión educativa.....	115
Tabla 13. Paradigmas de investigación científica.....	125
Tabla 14. Población y muestra	140
Tabla 15. Relación de las técnicas elegidas con respecto a los objetivos y categorías.	142
Tabla 16. <i>Corpus</i> documental para Análisis de Discurso (AD) de Política Pública (PP) en el tema de educación inclusiva.	148
Tabla 17. Matriz categorial para AD sobre inclusión educativa en la PP que incide en las IE del Departamento del Tolima	150
Tabla 18 Muestra para aplicación de entrevistas en profundidad de tipo semiestructurada, individual y grupal.....	178
Tabla 19. Guion de la entrevista grupal para padre de familia de población generalizada.	180
Tabla 20. Guion de la entrevista grupal para estudiantes de población generalizada.....	187
Tabla 21. Guion de la entrevista individual para madre de familia de población diversa....	191
Tabla 22. Guion de entrevista individual para docentes que han atendido población diversa.	196
Tabla 23. Procesos para el análisis de los datos y la obtención de los resultados.	205
Tabla 24. Triangulación de análisis. Relación teoría-campo.....	206

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Gestores y actores de la política educativa de inclusión desde un enfoque Mixto y relacional	54
FIGURA 2. Organización territorial en Colombia en cuanto a la prestación del servicio de educación y política de educación inclusiva	67
FIGURA 3. Esquema de separación y exclusión a partir de Lander (2000)	77
FIGURA 4. Generaciones de derechos humanos	86
FIGURA 5. Diseño metodológico	130
FIGURA 6. Ubicación del Municipio de Lériida en el Departamento del Tolima.....	134
FIGURA 7. Ubicación geográfica de la IE Arturo Mejía Jaramillo, en el Municipio de Lériida del Departamento de Tolima.	134
FIGURA 8. Situación de Lériida como municipio de acogida en la dinámica del desplazamiento forzado en Colombia.....	135

INTRODUCCIÓN

La realidad de la diversidad poblacional con la que cuenta un país como Colombia es inmensa y las instituciones educativas del sector público se ven abocadas necesariamente a trabajar desde el reconocimiento de dicha variedad, para lograr procesos educativos que tengan una significación en la vida de todas y todos los estudiantes. Este es un principio que nadie podría negar, pues la educación es uno de los derechos fundamentales, sin embargo, al pasar al trabajo real de la vida cotidiana de una institución educativa de una región del país, esto no parece tan simple.

Este trabajo investiga sobre la posibilidad de avanzar en el camino hacia la concreción de escuelas verdaderamente inclusivas, por lo que se propone indagar por la política pública de inclusión, como el marco de acción más general que tiene el país, pero también por las posibilidades que tiene una institución educativa de avanzar en ese camino.

Se escogió una institución educativa (IE) del departamento del Tolima, en el municipio de Lérída, que atiende población indígena, campesina, negritudes, así como población desplazada por el conflicto armado y población con discapacidades, porque ilustra la situación que muchas escuelas a lo largo del territorio deben enfrentar como es la transformación de su proyecto educativo institucional (PEI) para acercarlo más a las

realidades y necesidades de las poblaciones que se atienden y se lleguen a atender.

De acuerdo con esto, se propuso el trabajo en torno a una categoría principal de análisis como lo es *Escuela inclusiva*, y tres subcategorías: *condiciones para escuela inclusiva*, *proyecto educativo de una escuela inclusiva* y *percepción sobre escuela inclusiva*. Alrededor de estas se propuso todo el trabajo de exploración teórica y de campo, que incluyó revisión de diferentes fuentes de consulta principalmente artículos de investigación científica, documentos de organismos internacionales, leyes y algunas otras fuentes teóricas, para ser contrastadas con los hallazgos de la aplicación de tres técnicas de investigación cualitativas, como lo son análisis de discurso, análisis documental de PEI y Manual de Convivencia y entrevistas en profundidad, individuales y grupales. El enfoque teórico es de Derechos Humanos, el enfoque metodológico es cualitativo y todo ello desde el paradigma interpretativo.

Esta investigación no pretende modificar la situación de la IE Arturo Mejía Jaramillo de Lérida en el departamento del Tolima, sino conocer y comprender lo que está sucediendo, lo que se espera que sea ilustrativo para esta IE y para muchas otras, y para la situación de la inclusión en Colombia, para con ello poder realizar posteriores investigaciones que

posibiliten intervenir y modificar, continuando en el camino hacia la consolidación de escuelas inclusivas, lo que no es solamente una cuestión de teoría o de derroteros internacionales, sino que se trata de niñas, niños y adolescentes que pueden tener un cambio en su vida para abrir más oportunidades, para dar esperanza de crecer en todas las dimensiones humanas y vivir una vida plena, para lo que la educación es una puerta.

Se encontró que existen riesgos y posibilidades pero que son más los puntos a favor que posibilitan continuar surcando el camino hacia escuelas incluyentes, pues se cuentan con una política de inclusión coherente, una disposición del gobierno en sus niveles y sectores, y un gran capital humano, tal como el que se contrastó en el trabajo con los docentes de la IE Arturo Mejía Jaramillo, que tienen todo el potencial como líderes de sus comunidades para llevar tranquilidad y dinamizar procesos pedagógicos que hagan realidad el acceso al derecho a la educación para quienes antes estuvieron excluidos. A continuación, encontrará un trabajo realizado con todo el cariño por las niñas y niños de poblaciones diversas y que intenta responder a la pregunta por la posibilidad de consolidar escuelas inclusivas.

CAPITULO I. CONTEXTUALIZACION DE LA PROBLEMÁTICA

1. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En un esfuerzo creciente que se lleva a cabo desde la segunda mitad del siglo XX, posterior al conocimiento de las atrocidades cometidas en el holocausto Nazi, se ha intentado lograr el disfrute de los derechos de todos los seres humanos sin distinción de su procedencia étnica, religiosa, de género, de clase social ni edad, hasta el punto de reconocer que es el respeto a la diversidad humana lo que debe caracterizar a las sociedades contemporáneas, partiendo de la base de que no es posible aceptar que un grupo de personas pueda atribuirse la autoridad para señalar desde su perspectiva la noción de “normalidad” desde la que el resto de grupos sea juzgado. Por ello, en las sociedades contemporáneas ya no tiene cabida el sexismo, el etnocentrismo, el racismo, el clasismo, ni ninguna otra forma de discriminación hacia ningún tipo de población, puesto que por el contrario, lo que se ha tratado de posicionar es el reconocimiento de la diversidad humana en todas sus manifestaciones.

En esta misma línea, no puede quedar fuera el reconocimiento de la diversidad humana que representa la discapacidad, pues se trata de más de

mil millones de personas, lo que es cerca del 15% de la población mundial, tal como lo señala la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), que en Colombia es de alrededor de 2'624.000 personas, según el DANE, correspondiendo a un poco más del 6% de la población del país (DANE, citado por Vanguardia, 2015), siendo un tipo de población que ha sido excluida durante la mayor parte de la historia de la humanidad pues desde aspectos como el acceso a una edificación hasta el diseño de las estrategias educativas, se pensaron desde un modelo de ser humano específico en el que la población discapacitada no se reconocía, por ende no podía disfrutar de los mismo derechos, hasta el punto de ser excluida de oportunidades académicas y laborales, considerando erróneamente que no podían integrarse al resto de la sociedad.

Pero la situación no se trata solamente de las condiciones de discapacidad, sino más por la manera como se disponen las políticas sociales y los prejuicios generalizados, es una población que sufre de exclusiones que afectan la calidad de vida condenándolos a un cierre de oportunidades:

En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas

sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerban en las comunidades menos favorecidas. (OMS, 2011, p. 5).

Si bien es cierto que la educación no puede solucionarlo todo, el acceso y permanencia al sistema educativo del nivel de básica y media permitiría equilibrar algunas de las condiciones mínimas para que las discapacitadas y discapacitados puedan contar con elementos básicos para el trabajo o la educación superior, así como vivir una infancia y juventud con la posibilidad de socializar con sus pares sin ser segregados. No obstante, a pesar de existir una normativa global y nacional, discursos y campañas que promueven la implementación de estrategias de inclusión en los centros educativos, actualmente la mayoría de Instituciones educativas todavía desarrollan prácticas excluyentes, pues lo que se presenta en el mejor de los casos, es la presencia de estudiantes de estas poblaciones pero en la práctica lo que se hace en la escuela no logra pasar a una verdadera inclusión que transforme la escuela misma, predominando un modelo en donde se impone la cultura predominante y las formas de hacer las cosas de la mayoría.

La percepción de la educación excluyente como una problemática es algo que se viene trabajando en el nivel mundial, nacional, local hasta llegar a las instituciones educativas, por lo que se encuentran esfuerzos desde la Organización de las Naciones Unidas, el Estado colombiano y las secretarías de educación regionales, sin embargo, en la cotidianidad aún se aprecian dificultades para que en estas poblaciones puedan sentirse incluidas y la educación modifique sus posibilidades de vida.

En el ámbito de la educación, a pesar de que se conocen los principios de inclusión, igualdad de derechos y aceptación de la diversidad humana, aún existen diferentes situaciones y barreras que dificultan una verdadera inclusión de todos los diferentes tipos de poblaciones humanas, pues desde el mismo diseño de los currículos, consciente o inconscientemente, se asume que el estudiantado es homogéneo y no se considera que en un sistema educativo como el colombiano, todos los días en diferentes contextos regionales, se hace frente a una realidad social mucho más compleja, en la que se encuentran en una misma escuela estudiantes provenientes de diferentes regiones, en ocasiones resultado del desplazamiento forzoso, con diferencias étnicas y culturales, con diferencias de credo religioso, nivel socioeconómico, diferencias de género, diferencias en los niveles de aprendizaje y múltiples formas de discapacidades, que hacen parte de la sociedad colombiana.

A ese respecto, la Inclusión educativa, propende por el reconocimiento y el respeto de la diversidad humana; porque se les brinde las mismas oportunidades a todos los estudiantes, sin importar sus diferencias: físicas, cognitivas, mentales, psicológicas, socioeconómicas, culturales, de género, religiosas, situaciones de vulnerabilidad, entre otras. Este fenómeno se ha dado en oposición a las concepciones sectarias que rechazan la diferencia, por temor o ignorancia acerca de formas de ser que se perciben como lejanas al modelo del ser humano aceptado por las mayorías, lo cual se convierte en epicentro de muchos sucesos de violencia escolar con trascendencia social.

Sin embargo, al pasar a los contextos educativos específicos, se encuentra que a pesar de existir en una amplia normatividad tanto en el contexto global como nacional sobre la inclusión en educación, lo cual se fortaleció en cuanto a la aprobación de Políticas Públicas con el Plan de Desarrollo 2014 – 2018, fundamentado en promover Paz, Equidad y Educación; cuya continuidad a estos procesos están plasmados en el Plan de Desarrollo 2018 – 2022, el cual aún no está aprobado pero se fundamenta en El Pacto por la Equidad. Lo cual discrepa mucho con la realidad que se vive en la mayoría de las escuelas y colegios del país, donde aún falta mucho, cuyas prácticas pedagógicas demuestran que aún

falta mucho para alcanzar reales procesos de inclusión educativa; tal como quedó evidente en la sentencia de la Corte Constitucional T-478 de 2015, después de revisar un caso en el que un joven se suicida después del rechazo y acoso que sufrió por parte de algunos compañeros, pero más que nada por parte de la institución educativa en donde estudiaba, por su condición de género, puesto que al ser reconocido como parte de la población LGBTI, la institución educativa inició una serie de actuaciones discriminatorias y violatorias de los derechos humanos, que finalmente lo condujo a quitarse la vida. Este tipo de situaciones hacen pensar que aún no se ha logrado una educación inclusiva en Colombia, cuando se realizan prácticas sistemáticas de rechazo y exclusión a estudiantes porque no encajan el molde que un grupo decidió que era lo aceptable.

Así las cosas, en este trabajo se investiga sobre la inclusión educativa y sus posibilidades en Colombia en el siglo XXI, desde la revisión de un caso particular de una región como lo es una institución pública en el municipio de Lérica, departamento del Tolima, quien por su ubicación geográfica y antecedentes socioculturales, alberga un alto número de población diversa en todos los aspectos. Evidenciándose que aunque hay voluntad aún existen grandes falencias en sus procesos para lograr una completa inclusión educativa.

A continuación, se describe y formula el problema del estudio sobre inclusión educativa, tratando de plantear los aspectos que ameritan realizar una investigación en este campo, así como las implicaciones que tiene en contextos escolares específicos. En esta sección no se pretende agotar en su totalidad la temática, puesto que mucho de ello se aborda en secciones posteriores y algunos otros componentes se plantean como problemáticos para ser desarrollados propiamente en la investigación.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Al momento de llevar a la práctica la intención de generar una inclusión en la escuela aparecen varios cuestionamientos. El primero de ellos es la manera como se ha orientado la definición del concepto *inclusión*, desde las discusiones globales hasta las nacionales, en cuanto a la tendencia a restringir dicha conceptualización con un énfasis marcado en la población con discapacidad, dejando fuera otras poblaciones minoritarias que históricamente han sido excluidas, por su origen étnico, preferencia religiosa, orientación política, cultural y de género, lo que a primera vista implica nuevas exclusiones generadas en nombre de la inclusión cuando con un buen ánimo se intenta reconocer a las niñas y niños con discapacidades.

En Colombia, por ejemplo, el caso de la procedencia regional, en muchas ocasiones por desplazamiento forzado, es un asunto relevante, puesto que es un hecho la diversidad étnica y regional que hace parte de lo que identifica a este país como multiétnico y pluricultural, así como la movilidad demográfica que se presenta, lo que puede hacer aparecer el racismo y el regionalismo, como amenazas en el contexto escolar que generan exclusión, cuando son matriculados estudiantes que pueden ser percibidos por el resto como diferentes, por su acento, etnia, cultura y costumbres.

A nivel mundial, otro tipo de población que reclama y posiciona sus derechos es la población LGBTI, que entre la población heterosexual ha levantado polémica sobre todo al intentar avanzar a la inclusión en la escuela, pues las instituciones educativas y sus prácticas fueron pensadas solamente para dos géneros y aún no se sabe dar manejo adecuado cuando existe acoso o maltrato hacia estudiantes que se identifican como LGBTI y en el peor de los casos, es la misma escuela la que genera rechazo.

En segundo lugar, vale la pena preguntarse por la manera como estas intenciones globales llegan a materializarse en un país como Colombia, particularmente en la educación pública, en relación con la concepción que se tiene de inclusión, las políticas y programas educativos que se han generado y la incidencia que esto tiene en los contextos municipales y en las

mismas escuelas, puesto que una cosa es llevar a cabo unas políticas superficiales porque se exige desde los organismo internacionales y otra muy distinta, que las políticas de inclusión sean resultado del reconocimiento del contexto y de las necesidades que tienen las poblaciones que pueden estarse sintiendo excluidas del sistema educativa. Además, una cosa es lograr que las niñas, niños y adolescentes estén en el sistema escolar y otra cosa que reciban una educación realmente incluyente, que les permita avanzar en el proceso formativo en todas las dimensiones y reconociendo las particularidades.

Finalmente, una cosa es la política nacional en el tema de inclusión y otra cosa, lo que puede llegar a las diferentes regiones del país y más específicamente a las escuelas de cada rincón.

Por último, aparecen preguntas en cuanto a las transformaciones que la visión que se tiene en Colombia sobre la inclusión ha traído para la vida de niñas y niños, maestros y familias, con respecto a la real posibilidad de reconocimiento de grupos sociales diversos, las condiciones en las que pueden tener un desarrollo humano integral y las posibilidades de socialización para ellos mismos como para el resto de la población escolar que los acoge o los rechaza, que son algunos de los aspectos que podrían estar detrás de las tasas de deserción de niñas, niños y adolescentes del sistema educativo. A este respecto, es necesario cuestionarse por la misma

naturaleza de la educación como actividad que surge en el contexto de las sociedades occidentales modernas, que en su concepción tiene como punto de partida la homogeneidad de la población y no la heterogeneidad, por lo que de por sí tiende a ser excluyente, porque el lenguaje académico es distante al lenguaje de las etnias y de los grupos regionales; porque la ciencia es distante a los saberes de las etnias; porque la disciplina y la organización escolar obedece a necesidades de las sociedades industrializadas y no tanto a la vida rural ni a las concepciones culturales de los diversos grupos humanos de un país como Colombia; porque arquitectónicamente muchas escuelas no fueron pensadas para las poblaciones con discapacidad; porque los modelos pedagógicos clásicos difícilmente reconocieron los diferentes ritmos de aprendizaje; pero además, porque es inevitable que en el pensamiento de muchas de las personas que integran las escuelas es aún difícil de aceptar la diversidad y se encuentran ante un choque emocional cuando se debe realizar la práctica educativa compartiendo con las diferencias étnicas, de género, religiosas, entre otras, lo que evidencia no solamente barreras físicas sino también barreras del pensamiento.

En atención a la descripción anterior, se proponen las siguientes preguntas de investigación:

2.1. Pregunta de investigación

¿Cuál es la pertinencia de la filosofía Institucional del colegio Arturo Mejía Jaramillo de Lérida Tolima, con respecto a la aplicabilidad de los fundamentos teóricos y Legales que determinan la existencia de una escuela Inclusiva?

2.2. Sub-preguntas de investigación

¿Cuáles son los referentes teóricos y legales sobre inclusión educativa, cuya incidencia se debe dar en la IE Arturo Mejía Jaramillo de Lérida – Tolima, como escuela pública de Colombia?

¿Qué concordancia tiene el Proyecto Educativo Institucional, del colegio Arturo Mejía Jaramillo, con relación a la inclusión educativa?

¿Cuál es la percepción de los estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Arturo Mejía Jaramillo de Lérida – Tolima, sobre la inclusión educativa como parte del proyecto institucional?

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo General

Establecer ¿Cuál es la pertinencia de la filosofía Institucional del colegio Arturo Mejía Jaramillo de Lérída Tolima, con respecto a la aplicabilidad de los fundamentos teóricos y Legales que determinan la existencia de una escuela Inclusiva?

Objetivos Específicos

1 Analizar la conceptualización sobre inclusión educativa que está presente en la teoría y las normas, así como su incidencia en la consolidación de la IE Arturo Mejía Jaramillo de Lérída – Tolima como escuela inclusiva.

2 Reconocer la concordancia que tiene el Proyecto Educativo Institucional, del colegio Arturo Mejía Jaramillo, con relación a la inclusión educativa?

3 Determinar la percepción de los estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Arturo Mejía Jaramillo de Lérída – Tolima, con relación a la consolidación como escuela inclusiva.

3. JUSTIFICACIÓN E IMPACTO

Esta investigación tiene sentido en la medida en que somete a cuestionamiento la manera como se conciben los asuntos sociales en la actualidad, tanto desde lo internacional a lo nacional, hasta lo regional, de manera que puedan reconocerse las intencionalidades que subyacen, pero también los alcances de dichas concepciones, pudiendo abrir posibilidades alternativas para transformar de manera crítica hacia la inclusión educativa.

Considerando que la población con discapacidad representa un 6% de la población colombiana (DANE, citado por Colprensa, 2015) y un 15% de la población mundial (OMS, 2011), lo que se haga por mejorar las condiciones de vida de este segmento poblacional implica un impacto notable que redundará en el mejoramiento de las familias que están alrededor y de las mismas personas con discapacidad, en lo que la educación básica escolar tiene un papel fundamental pues tiene el potencial de brindar las herramientas en la socialización y en la formación en las competencias básicas que posibilitan el ingreso al mundo laboral o a la educación superior, por tanto, una investigación sobre inclusión educativa no solamente es interesante sino vital, pues se trata de reflexionar sobre las condiciones de vida de grupos humanos vulnerables, con lo que se intenta contribuir para el mejoramiento cotidiano de sus vidas, y una investigación sobre este tópico

necesariamente debe apuntar a un aporte en ese sentido, máxime cuando es la escuela un escenario clave para potenciar la inclusión.

En esa misma línea, los hallazgos o conclusiones de una investigación como la que aquí se plantea, pueden contribuir a disminuir la violencia escolar que se produce cuando un grupo de estudiantes rechaza a otro por ser percibido como diferente, puesto que de lo que se trata es de brindar elementos para avanzar hacia escuelas inclusivas, en las que ninguna niña, niño o adolescente se sienta marginado, perseguido o acosado por pertenecer a la población LGBT, por ser parte de una etnia o cultura minoritaria, por venir de otra región, por tener creencias religiosas diferentes a las de la mayoría, puesto que el esfuerzo por escuelas inclusivas va orientado finalmente a lo humano, a posibilitar una vida escolar más armoniosa en donde todas y todos sientan gusto de asistir a la escuela, por lo que en el nivel institucional, un trabajo como este, ofrece algunos elementos para que los miembros de la comunidad educativa puedan reconocerse, ajustar el PEI para lograr una escuela más inclusiva y tomar acciones contextualizadas que partan de la misma comunidad en donde no solamente la población discapacitada que se atiende en la actualidad pueda mejorar su calidad de vida y su proceso de aprendizaje, sino que las diversas poblaciones que puedan llegar, encuentren una escuela cada vez más

inclusiva, con lo que no solamente se estaría beneficiando la población objetivo sino en general toda la comunidad educativa presente y futura.

En tercer lugar, una investigación como la que aquí se presenta, debe brindar elementos para el profesorado y directivas docentes, en cuanto a contribuir a esclarecer lo que para muchos docentes se presenta como confusión, teniendo en cuenta que en Colombia todos los días en las escuelas de las regiones se atiende población heterogénea, mucha de ella como desplazados del conflicto armado, con diferencias étnicas y culturales, pero también población discapacitada, al igual que población LGBTI y población con diversidad de origen socioeconómico, ante lo que muchos docentes reclaman no tener los elementos de formación profesional para atender tal diversidad. En ese sentido, si bien este trabajo no está enfocado a los aspectos pedagógicos de herramientas para el aula, sí contribuye en la medida en que puede brindar elementos para que el profesorado comprenda el sentido de la inclusión como respuesta de la educación a la vivencia y disfrute de los derechos humanos para todas y para todos sin distinción de ninguna clase, lo que incide en climas escolares más acogedores, climas de aula con menos estrés por parte de los docentes y en general, a posicionar a la figura de maestro como un promotor de derechos, además de sus competencias pedagógicas y disciplinares.

En el nivel de la política pública municipal, un trabajo como el que aquí se presenta puede contribuir para que los tomadores de decisiones incorporen las críticas y hallazgos que se presentan, en cuanto a lograr políticas educativas que avancen hacia la inclusión de una manera más significativa, partiendo de las particularidades de los contextos y reactualizando el reconocimiento de las necesidades de las poblaciones excluidas o vulnerables, para continuar posibilitando una educación más contextualizada y que logre generar mayor cercanía a los diferentes grupos humanos, para que la inclusión educativa sea reconocida como necesidad, se le asigne presupuesto y se posibilite generar políticas que vayan desde la adaptación de la infraestructura, la dotación de materiales, accesorios y dotaciones; programas de formación y actualización al profesorado; nombramiento de personal profesional especializado para acompañar los procesos educativos en el aula, entre otros, que permitan avanzar de la ampliación de cobertura a una educación inclusiva.

Así que para una región como la del Tolima, se posibilite el reconocimiento del contexto, de las necesidades de inclusión propias y de la consolidación de escuelas inclusivas en todo el departamento.

En cuanto a la relación con las disposiciones globales que se definen desde organismos internacionales, se le exige a Colombia llevar a cabo acciones concretas para la inclusión de la población discapacitada en el sistema educativo y en general en todas las políticas sociales, por lo que una investigación como la del presente documento está aportando elementos para que en el país se pueda avanzar de manera más coherente hacia el cumplimiento de los requerimientos internacionales, pero con sentido de manera que no se limite al simple hecho del cumplimiento, sino que corresponda con las condiciones de nuestro contexto, puesto que se trata de un país multiétnico y pluricultural con grupos humanos que están siendo desplazados.

Adicionalmente, se espera poder aportar a las discusiones de las ciencias sociales, específicamente de la educación, permitiendo el debate de concepciones que se dan por sentadas, en ocasiones sin mayores precauciones, pero que acaban determinando la vida de seres humanos, así, exponiendo algunos argumentos críticos que enriquezcan la comprensión de las situaciones sociales, en este caso de los grupos excluidos en relación con la educación, por ello se espera que un trabajo como este se ofrezca como un referente, tanto para futuros trabajos académicos en esa línea, como en apoyo para enriquecer la política de Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, y propender el reconocimiento de las problemáticas y sus

posibles salidas, en relación con la inclusión de grupos vulnerables a la educación, contribuyendo al debate académico para que otros investigadores e investigadoras interesados en el tema puedan tomarlo como referente para debatir y continuar avanzando en el tema, desde la misma comunidad educativa de UMECIT y en general, los estudiantes y colectivos investigativos que puedan estar interesados en la inclusión educativa y en una educación más cercana a las necesidades de los grupos humanos.

Finalmente, y lo que parece más importante, este trabajo intenta reconocer lo que se está haciendo en una escuela concreta, en este caso del municipio de Lérída – Tolima, como pueden existir cientos de escuelas en Colombia, que deben enfrentarse día a día a la diversidad del país, no siempre de manera armoniosa, porque no se trata solamente de un asunto de apertura de mente y buena voluntad de las maestras y maestros, sino que en muchas ocasiones el requerimiento de convertirse en escuelas verdaderamente incluyentes viene de la mano con las dificultades que implica carecer de las condiciones materiales, del conocimiento sobre lo que se debe hacer, que sumado con la complejidad de problemáticas como en el caso de la población desplazada, hacen que sea necesario resaltar lo que se está haciendo pero también identificar la manera en que se podría mejorar, partiendo de la base de que la inclusión en educación requiere de un trabajo

mancomunado de estado, familias, escuelas y maestros, lo que en últimas beneficiaría a las poblaciones objetivas, que han estado excluidas o que a pesar de tener acceso a la educación, realmente no logran disfrutar de este derecho, pues enfrentan múltiples barreras en la concepción misma de la educación y de la escuela.

Por ello, en últimas, esta investigación intenta contribuir en algo en el mejoramiento de la vida del estudiantado y sus familias, que en alguna medida puedan sentirse excluidos del sistema educativo y con ello, de las oportunidades para desenvolverse en la vida en todas las dimensiones.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

1. BASES TEORICAS, INVESTIGATIVAS, CONCEPTUALES Y LEGALES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Hablar de educación inclusiva implica en un primer momento, realizar un esfuerzo por comprender aspectos de diferente tipo que es necesario abordar de manera separada para poder adentrarse en la comprensión del tema, lo que no es tan sencillo pues dichos componentes están entrelazados.

De una parte, es necesario reconocer que la inclusión hace referencia al reconocimiento de la diversidad humana, que de por sí es un asunto amplio pues se habla de lo étnico, cultural, territorial, generacional, de género, pero también a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, así como a la diversidad de capacidades y discapacidades, en un reconocimiento que avanza hacia la manera como se da cabida a todos los seres humanos al disfrute de todos los derechos y a una alta calidad de vida en los espacios de la educación formal.

Por ello, entran en juego dos asuntos, el de la necesidad de poner en discusión la noción de “normalidad” o de un “nosotros excluyente” frente a un “los otros”, lo que parte de un reconocimiento propio en detrimento de la diferencia que representan los grupos externos, tal como sucede con las diferentes formas de etnocentrismo, xenofobia, regionalismo o racismo, pero que no se queda solamente en el plano de la procedencia étnica, cultural o geográfica, sino que es una actitud de auto reconocimiento excluyente que se puede trasladar a diferentes planos, como el hecho de que los heterosexuales rechacen a los miembros de la comunidad LGBTI; que los creyentes de determinado culto religioso rechacen a los creyentes de otros cultos religiosos o a los no creyentes; que los seguidores de una tendencia política rechacen a los de otras vertientes; que los adultos critiquen y excluyan a los jóvenes; que los hombres pretendan dominar a las mujeres; que los ricos exploten a los pobres; que los que se autodenominan normales excluyan a los discapacitados, como actitudes que generan rechazo, odio, exclusión, persecución, justificaciones para la dominación y explotación y en los casos más extremos, los terribles deseos y prácticas de exterminio, como desafortunadamente algunos capítulos nefastos de las historia de la humanidad han mostrado.

Pero a su vez, como contracara, implica también un asunto de reconocimiento de derechos humanos, puesto que se hace consciencia de la diferencia de formas de ser que ofrece la humanidad, desde una actitud del asombro por la diversidad y por toda la riqueza que implica nuestra naturaleza, lo que conduce desde un enfoque de derechos humanos, a reconocer pero también a exigir para todos los grupos humanos el disfrute de los mismos derechos, que posibiliten una vida en condiciones dignas, con posibilidades de desarrollar todas las dimensiones humanas, rompiendo los esquemas y prejuicios que pueden haberse instaurado, cuando se niega a algunas personas el derecho a educarse porque se cree que no son capaces, que son inferiores o que no vale la pena gastar recursos y tiempo en su educación, como puede suceder en algunas sociedades machistas, o como pudo haber venido sucediendo con las poblaciones discapacitadas o con algunos grupos étnicos, desde esquemas excluyentes que se basan en la ignorancia o en el temor.

Específicamente, en lo educativo, incluir significa lograr que las poblaciones antes excluidas ingresen y se mantengan en el sistema educativo, pero también que éste sistema educativo pueda transformarse para que no se quede en una oferta unidireccional desde el grupo dominante o mayoritario para homogenizar al resto, sino que exista una retroalimentación que enriquezca en los dos sentidos, para que no se trate

solamente de dar más cupos en las escuelas públicas de un país como Colombia, sino que al ingresar al sistema educativo, se puedan mantener y culminar el proceso, acercándose a sus especificidades y haciendo de la educación algo con sentido para todos los grupos poblacionales.

De acuerdo con lo anterior, en este capítulo se presenta una primera sección, a modo de estado del arte, en la que se revisan algunos artículos de investigación tratando de encontrar las tendencias que se presentan en el abordaje del tema de inclusión en educación, sin entrar de lleno en las discusiones conceptuales y teóricas, sino más bien presentando tendencias y enfoques de lo que se ha investigado hasta el presente sobre inclusión, reservando para la tercera sección el detalle más conceptual; en una segunda parte, se aborda el aspecto legal, que está íntimamente relacionado con las acciones para lograr la vivencia de los derechos de las poblaciones vulnerables, desde lo global a lo local, finalmente, se presenta una tercera sección en la que se discute un poco más en detalle en cuanto a los asuntos educativos.

Cabe resaltar que la producción teórica e investigativa sobre el tema de educación inclusiva es extensa y que sería una tarea imposible lograr dar cuenta de la totalidad de escritos y estudios realizados a lo largo del planeta, por lo que en esta sección se optó más bien por tener una panorámica que

permita ubicar tendencias y aportes generales, que permitan comprender la concepción que se tiene de inclusión en educación desde lo jurídico y desde lo teórico, así como algunas de las líneas y enfoques que permiten llegar a un abordaje más concreto para dar soluciones y estrategias que conduzcan a una educación más incluyente, pero sobre todo, se intentó recoger los elementos mínimos necesarios para comprender la inclusión en Colombia y en un contexto más específico como el departamento del Tolima lo que puede posibilitar a su vez, conocer las dificultades y potencialidades para continuar en la consolidación de verdaderas escuelas incluyentes. De antemano se sabe que es mucho lo que falta por hacer, pero en medio de ello, el ejercicio investigativo que aquí se realiza es una contribución modesta que espera poder servir de base para otros estudios y ayudar a Lérica – Tolima a ser más incluyente en educación.

1.1. Estado del arte sobre educación incluyente en cuanto a la atención a la población discapacitada.

Como uno de los primeros pasos para realizar una investigación se sugiere la elaboración de un Estado del arte, que consiste en la revisión extensiva de fuentes académicas, principalmente artículos de resultado de investigación y tesis, para establecer el punto en el que se encuentra un tema de estudio, posibilitando conocer lo que se ha avanzado, las tendencias y enfoques, dando un buen punto de partida para nuevos estudios (Londoño, Maldonado y Calderón, 2015, pp. 9-14).

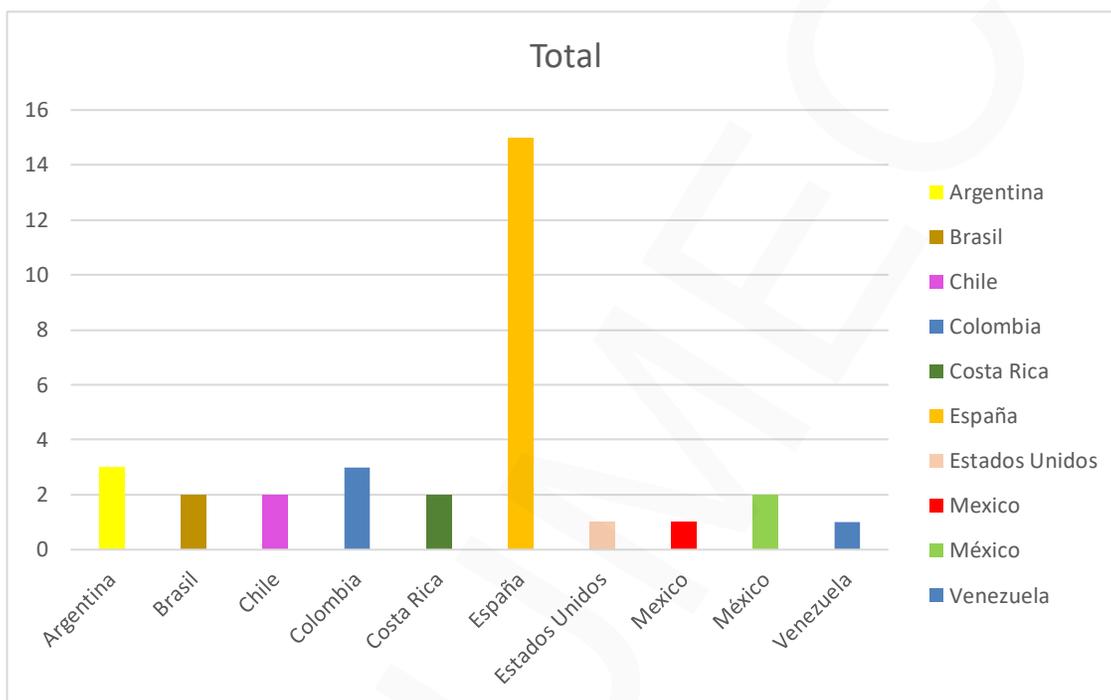
De acuerdo con Gómez, Galeano y Jaramillo (2015), se sugiere elaborar el Estado del arte generando una matriz, a manera de base de datos de una aplicación como Excel, en la que aparezca la información bibliográfica de las fuentes elegidas, al igual que las categorías que permiten el análisis, a partir de lo cual se pueden generar tablas dinámicas que son herramientas para analizar la producción académica (Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015, pp. 425-426). Los resultados ofrecen hallazgos en varios niveles como lo son reconocer conocimiento, construir un saber, comprender un fenómeno y crear un marco conceptual (Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015, pp. 429-433).

En esta sección se presenta una panorámica de la investigación en el tema de inclusión educativa, teniendo en cuenta que un estado del arte permite ubicar la intención de investigación que se propone en medio de lo que se ha producido hasta el momento, sin que ello implique agotar en su totalidad toda la existencia de antecedentes, pero sí, establecer tendencias que permitan encontrar oportunidad de innovación. Se seleccionaron artículos de investigación de bases de datos como Redalyc, Ebsco y Scielo, escogiendo un corpus de 32 documentos, como una muestra a partir del criterio de informe de resultados de investigación con aplicación de técnicas de campo, descartando los artículos de reflexión y de otros temas adyacentes como inclusión en educación superior, para centrarse en educación escolar. Con el corpus escogido se elaboró una base de datos con ayuda de Excel (ver anexo 1) y con base en ella se generaron tablas dinámicas de algunos de los criterios de análisis, así como una interpretación general. A continuación, se presentan las investigaciones por país, por año de producción, artículos sobre educación e inclusión por enfoque disciplinar y metodológico, y los resultados por investigación.

Se aclara que esta sección va de la mano con las dos secciones siguientes, por lo que se complementa con los aportes jurídicos y conceptuales de las partes venideras.

1.1.1. Investigaciones por país

Tabla 1. Artículos de investigación en inclusión en educación por país.



Fuente. Elaboración propia a partir de la consulta de artículos de investigación de bases de datos especializadas (Ver anexo 1).

Como se aprecia en la tabla 1, el país con una vasta producción investigativa sobre el tema es España, con 15 artículos de los 32 revisados, mientras que el resto de países aparecen con 2 a 4 artículos, destacándose Argentina y Colombia con 3 cada uno. Este resultado no es sorprendente si se tiene en cuenta que en Europa la tradición investigativa en general es de larga data, lo que en el tema de inclusión aparece de manera amplia

temáticas como discapacidades específicas, grupos étnicos excluidos, percepción de maestros y estudiantes, entre otras, lo que deja ver una utilización amplia de la palabra inclusión, como el caso de los autores que se refieren a inclusión en relación con población estudiantil con discapacidad (López-Torrijo, 2009; Llorent, 2010; Figueroa, 2011; Soriá, 2012; Cara-Díaz y otros, 2015; Cabrero y Barroso, 2016; Fernández, 2016;), mientras que otros autores emplean inclusión para referirse a la población de etnias minoritarias como el caso de la comunidad gitana en España (Márquez, 2016) o en general la población estudiantil migrante (Santos y otros, 2014), así como aquellos autores que tienen en cuenta aspectos institucionales como barreras a la inclusión desde lo físico hasta lo institucional pasando por la clima institucional o la transición de niveles del primario al secundario (Fernández y otros, 2013; Monarca y otros, 2013).

También es necesario considerar que la cantidad de revistas de investigación es mucho mayor que la de un país como Colombia, lo que muestra las características de la investigación y las oportunidades de investigar que hay en el país ibérico.

En este ítem, cabe aclarar que en el ejercicio solamente se tomaron artículos en castellano, por lo que las referencias provienen de países hispanoamericanos.

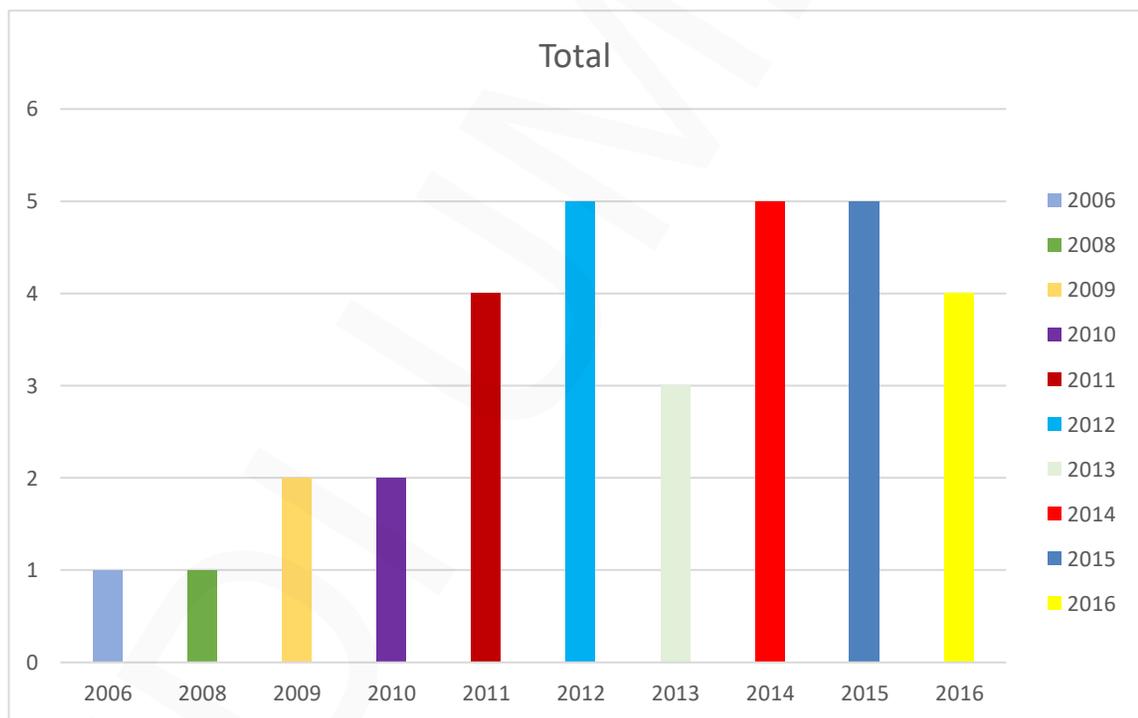
1.1.2. Investigaciones por año de producción

El artículo más antiguo sobre inclusión y educación en la base de datos Redalyc aparece con fecha de 2003, con un artículo de reflexión teórica por lo que no hace parte del corpus escogido puesto que se prefirieron artículos de resultados de investigación. Dicho artículo enfatiza en la importancia de profundizar en políticas públicas de inclusión en educación, pero no problematiza sobre las implicaciones (Soto, 2003).

De acuerdo con la tabla 2, se aprecia que el primer artículo de investigación de resultados es del año 2006, que se trata de una experiencia de Berruezo, un investigador español de enfoque disciplinar educativo, en el que se relata brevemente lo observado en la visita a Canadá para ofrecer elementos comparativos de base para mejorar la inclusión educativa en España. Llama la atención que apenas hasta 2006 se produzca este tipo de investigaciones cuando el tema aparece en la Declaración de Salamanca de 1994, doce años antes por parte de la UNESCO. Esto permitiría afirmar que tardó más de una década en posicionarse la educación inclusiva como tema de investigación. Desde entonces la producción anual es constante pero no muy numerosa; a partir del año 2011 se aprecia producción regular entre 4 a 5 artículos de resultados de investigación por año, como resultado de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra en 2008,

cuyo énfasis se dio sobre el tema de educación inclusiva y frente a ello la respuesta que se tuvo por parte de la comunidad académica. Desde 2011 hasta 2016 se observa una producción constante en el tema, como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2. Artículos de investigación en educación e inclusión por año



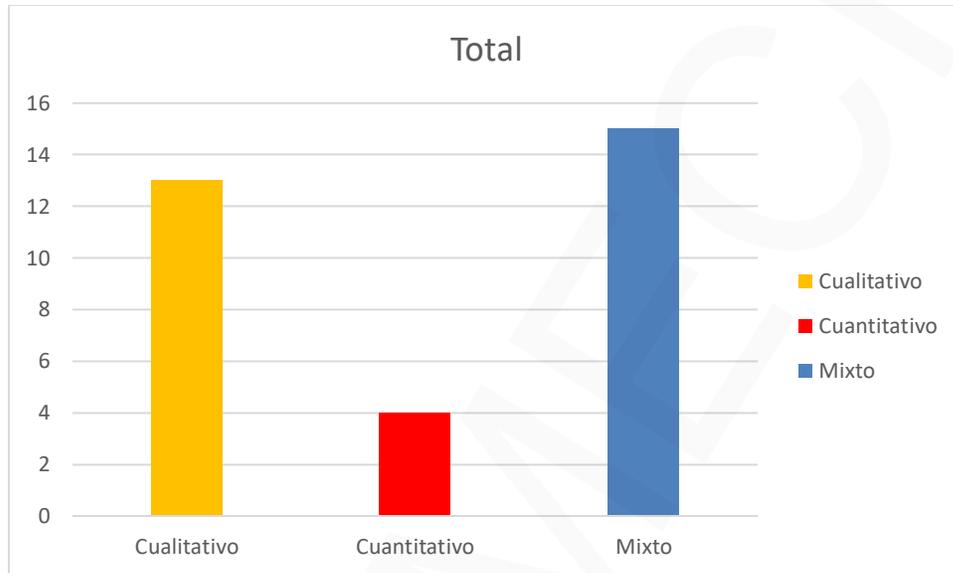
Fuente. Elaboración propia a partir de la consulta de artículos de investigación de bases de datos especializadas (Ver Anexo 1).

1.1.3. Artículos sobre educación inclusiva por metodología empleada

A partir de la tabla 3, se encuentra que 15 de los 32 artículos son de tipo mixto combinando técnicas cualitativas y cuantitativas, entre ellas etnografía, observación en aula, talleres, entrevista y encuesta, de tipo grupal o individual, estudios de caso y estudio comparativo (Díaz y otros, 2010; López-Torrijo, 2009; Llorent y otros, 2010; Andrade, 2011; Figueroa, 2011; Fontdevilla, 2011; Fernández, 2012; Garnique-Castro y otros, 2012; Darretxe y otros, 2013; Heredero y otros, 2014; Fernández Batanero y otros, 2016, entre otros).

En segundo lugar, aparece el enfoque cualitativo con 13 artículos en donde se opta por técnicas como observación, entrevistas, grupos focales, talleres y narrativas (Berruezo, 2006; Gómez-Hurtado, 2012; Fernández y Zabalza, 2013; Monarca y otros, 2013; Leal y Urbina, 2014; Albornoz y otros, 2015; Muñoz y otros, 2015, entre otros), siendo el enfoque cuantitativo el que menos artículos presenta con 4 investigaciones, en las que se trabaja con cuestionarios estandarizados y encuesta (Suriá, 2012; Cara-Díaz y otros, 2015; Cabrero y otros, 2016; Ramos y otros, 2016).

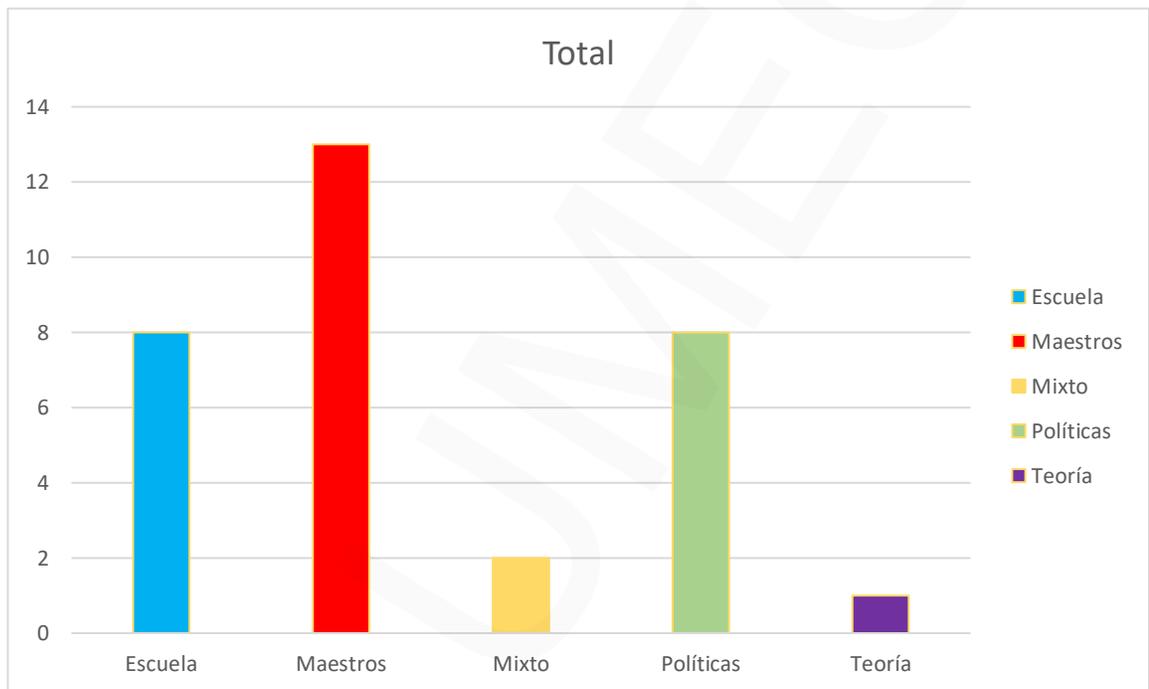
Tabla 3. Artículos de inclusión y educación por metodología empleada.



Fuente. Elaboración propia a partir de la consulta de artículos de investigación de bases de datos especializadas (Ver Anexo 1).

1.1.4. Resultados de las investigaciones revisadas

Tabla 4. Actores o instancias que pueden incidir en la inclusión educativa.



Fuente. Elaboración propia a partir de la consulta de artículos de investigación de bases de datos especializadas (Ver Anexo 1).

Se encontraron 23 artículos que trabaja dando énfasis a uno de los tipos de sujeto social involucrado en la educación inclusiva, tales como estudiantes, maestros o directivos. En estos artículos se intenta reconocer la perspectiva, percepción o representación de estos sujetos y que a su vez tiene unas implicaciones en la manera como se lleva a cabo la inclusión en educación.

Entre esto se resaltan 13 artículos que se centran en los maestros como figura clave, señalando que muchos de ellos tienden a sentirse desmotivados porque no tiene conocimiento suficiente sobre la inclusión y en algunas ocasiones no cuentan con los recursos didácticos necesarios. En un caso se reportó que los mismos maestros dedicados a atender la población discapacitada se sentían excluidos y rechazados por los demás compañeros de los equipos docentes. También se resalta que mucho del éxito de la política de inclusión en educación está relacionado con los directivos y la manera como disponen las condiciones institucionales para lograr escuelas incluyentes. A partir de esto, en varios de los artículos se solicitan capacitaciones, apoyo en recursos y el involucramiento con padres de familia.

Otros 8 artículos de estos 23, se centran en el papel de la escuela, como institución que principalmente a partir del diseño y ajuste de un currículo, la disposición de los recursos materiales y pedagógicos, así como el trabajo en torno a una buena comunicación y retroalimentación permanente puede ser el factor más determinante en lograr la inclusión educativa.

En 8 artículos se dio prelación al papel de la política educativa en cuanto a los recursos y programas que se disponen, así como a la formación docente para atención a la diversidad, destacando que en muchos casos es escaso el presupuesto que se dedica a la inclusión de la población discapacitada, pero resaltando igualmente que un programa como el de la capacitación de docentes puede ser determinante. Solamente un artículo se enfocó por el papel de la teoría en la atención a la discapacidad empleando como concepto central el de integración educativa de la discapacidad.

La mayoría de artículos trabajó desde la concepción de inclusión en educación como atención a estudiantes con algún tipo de discapacidad con casos específicos como Síndrome de Asperger, Autismo, Síndrome de Down, sordera y discapacidades motrices. Solamente 3 artículos trabajan el concepto de inclusión en educación desde el aspecto étnico-cultural y 1 artículo sobre inclusión de población desplazada por la violencia.

No se encontraron trabajos sobre la inclusión referida a género, creencias religiosas o condición social o regional. De acuerdo con este aspecto, parece novedoso realizar un trabajo que incluya varias de estas poblaciones históricamente excluidas en un mismo estudio para ser más consecuente con una noción amplia de inclusión en educación.

Tres artículos ofrecen una delimitación hacia el papel del arte, el uso de las tecnologías de información y comunicación o la educación física, como estrategias de inclusión hacia propuestas más prácticas y vivenciales.

A partir del ejercicio realizado llama la atención que en la muestra documental escogida se opta por una escala de trabajo acotada bien sea al nivel institucional micro o al nivel macro de la política educativa, pero no se encontró un artículo que relacione en un mismo trabajo todas las escalas desde la local hasta la global.

1.1.5. Aportes de las fuentes revisadas para conocer la panorámica del tema de inclusión educativa.

En ese orden de ideas, esta primera sección de Estado del Arte permite recoger algunos aportes para este trabajo de investigación en relación con inclusión educativa.

A pesar de que la lucha por el reconocimiento de los derechos humanos para todos los grupos y sociedades viene desde mitad del siglo XX, como inclusión en educación el tema solamente ha sido posicionado desde la primera década de los 2000, principalmente impulsado por las conferencias realizadas por la UNESCO sobre la ampliación de la educación para todos, pero muy especialmente la conferencia de 2008 sobre educación inclusiva, por lo que los primeros artículos de investigación son un reflejo de ese esfuerzo y visibilización que viene direccionado desde el nivel internacional.

En ese orden de ideas, sería necesario tener en cuenta que en ocasiones las agendas de trabajo mundiales que tienen incidencia en un país como Colombia, a pesar de originarse desde objetivos loables y fundamentados, pueden terminar siendo solamente un requisito que se exige y que se trata de cumplir en los diferentes países pero que, si se toman solamente como eso, termina por ser un formalismo nada más, lo que es un

riesgo de perder todo el potencial transformador de las condiciones sociales. No obstante, también es un punto a tener en cuenta que a pesar de que sea percibido en ocasiones como una imposición o una moda, es un hecho que estos esfuerzos de los organismos internacionales terminan por incidir en la política pública, que mal que bien, exhibe algunos resultados que al final tienen incidencia en las poblaciones específicas beneficiadas.

Asimismo, en el mundo académico, los direccionamientos de los organismos internacionales terminan empujando en las agendas de investigación de las universidades del mundo, como se encontró en este ejercicio, en grupos de investigación e investigadores de Iberoamérica, que permitió encontrar investigaciones en inclusión educativa desde diferentes enfoques y en diferentes países, lo que demuestra que más que ser una agenda de trabajo impuesta desde arriba, también genera interés académico legítimo, pues implica mejora en las condiciones de vida de muchas personas por el acceso a la educación desde enfoque inclusivo.

En segundo lugar, se encuentra que existe una tendencia generalizada a centrar las posibilidades de la inclusión educativa en el profesorado, lo que indica que se ha buscado ubicar en actores sociales concretos la capacidad de dinamizar las transformaciones en la escuela hacia la inclusión y es en la figura del maestro o maestra que parece haberse identificado el mayor potencial, por ser estos los profesionales del campo,

que realizan las tareas educativas en la cotidianidad en los espacios escolares.

De una parte, esta tendencia generalizada es esperanzadora porque reconoce y resalta el papel de los maestros y maestras como líderes de la comunidades y como conocedores de los contextos, a su vez que también se hacen llamados de atención en cuanto a las necesidades que manifiesta el profesorado que atiende los intentos de inclusión de las poblaciones antes excluidas, como lo son el poco acompañamiento de los entes gubernamentales, frente a la incertidumbre que significa realizar las labores educativas en la diversidad sin contar con las herramientas de infraestructura y dotación, al igual que en ausencia de programas de capacitación o actualización en relación con las particularidades que son necesarias desde lo pedagógica, lo socio-antropológico, psicológico e incluso en temas de salud, puesto que se tiene que hacer frente a la atención a poblaciones con múltiples discapacidades, otras provenientes de contextos étnicos, culturales y regionales distintos, sin conocer con claridad los aspectos necesarios para que la educación realmente llegue a ser un ejercicio significativo para la vida de estos estudiantes, por lo que algunos de los artículos que hacen el énfasis de la investigación en el profesorado resaltan que las maestras y maestros sí quieren atender la diversidad de población, y de hecho lo hacen, pero no se sienten apoyados.

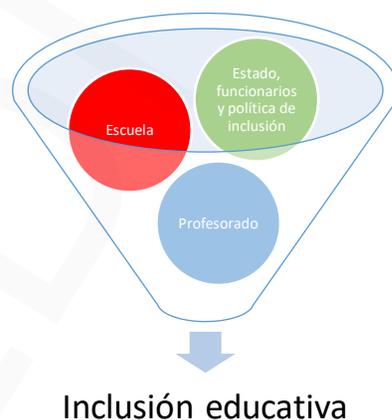
Por otra parte, dentro de este mismo énfasis en el papel de los docentes, queda por fuera que no se está reconociendo el papel de otros actores sociales o ámbitos que inciden positiva o negativamente en la inclusión educativa, como lo son las políticas educativas y los políticos y funcionarios de los entes territoriales encargados de la educación, siendo pocas las investigaciones que indagan sobre esta relación, lo que es una ausencia importante, puesto que de no existir las condiciones materiales de infraestructura y dotación, así como de provisión suficiente de profesionales de la educación especial, salud escolar, orientación escolar y terapia ocupacional, entre otras, para apoyar la labor escolar, se está corriendo el riesgo de que las políticas de inclusión queden en buenas intenciones con poca posibilidad de lograr transformaciones reales en las escuelas y las poblaciones antes excluidas.

En esta misma línea, se encontró que muy pocos de los artículos revisados realizan la investigación en la relación del papel de los docentes y la incidencia de la política pública en educación inclusiva, lo que es una oportunidad en este trabajo, puesto que se percibe como necesario tender el puente para que no quede como una responsabilidad exclusiva de la escuela y sus maestros, sino que se reconozca que hay una relación entre política educativa, escuela y maestros, que debe ser permanente y enriquecedora, con el beneficio que esto traería a los estudiantes objetivo, así que cada cual

en su ámbito y competencia pueda contribuir al alcance de la educación inclusiva, lo que no es tarea fácil y requiere de la buena voluntad de todos los participantes. Así, se encuentra para esta investigación, mayor potencial en la realización de estudios mixtos sin caer en el excesivo peso en uno u otro de los actores sociales involucrados o instancias, en lo que se podría considerar como estudios mixtos más abarcadores y relacionales, como se presenta en la figura 1.

Partiendo de esa base, la incidencia en las poblaciones objetivo, familias y estudiantes que integran la comunidad educativa, podría llegar a ser más significativa para lograr una educación inclusiva.

FIGURA 1. Gestores y actores de la política educativa de inclusión desde un enfoque Mixto y relacional



Fuente. Elaboración propia a partir de Díaz y otros (2010); López-Torrijo (2009); Llorent y otros (2010); Andrade (2011); Figueroa (2011); Fontdevilla (2011); Fernández (2012); Garnique-Castro y otros (2012); Berruezo (2006); Gómez-Hurtado (2012); Fernández y Zabalza (2013);

Monarca y otros (2013); Leal y Urbina (2014); Albornoz y otros (2015); Muñoz y otros (2015); Suriá (2012); Cara-Díaz y otros (2015); Cabrero y otros, 2016; Ramos y otros (2016); Darretxe y otros (2013); Heredero y otros (2014); Fernández Batanero y otros (2016).

Por último, el hecho de que muchas de los artículos revisados se orientaron desde enfoques cualitativos o mixtos muestra el talento de los estudios en cuanto a las intenciones de reconocer las experiencias y sentidos, más que los datos estadísticos o numéricos sobre inclusión educativa, lo que hace pensar que se trata de un tema de investigación que requiere profundidad y una actitud de comprensión e interpretación, por implicar aspectos humanos, de los que si bien se pueden brindar datos numéricos, parece más valioso reconocer el sentir de los actores sociales involucrados, lo que no descarta que algunos datos cuantitativos puedan ser de utilidad.

Para la presente investigación, este hallazgo es significativo, puesto que se comparte la perspectiva interpretativa, ya que en este tipo de fenómenos sociales no es relevante conocer o establecer leyes de funcionamiento de los educativo o lo social, sino en primera instancia conocer, comprender e interpretar lo que está sucediendo en la actualidad en un municipio como Lérica-Tolima, en cuanto a la inclusión educativa y cómo esa comprensión de lo educativo puede contribuir para visibilizar las problemáticas y oportunidades para que a mediano y largo plazo se pueda

continuar avanzando de manera significativa y pertinente en lo que atañe a la inclusión.

A continuación, se presentan las bases legales y el componente teórico y conceptual como partes dos y tres del capítulo, resaltando que el ejercicio que permitió este Estado del arte no se agota en este punto, sino que, por el contrario, se complementa con las siguientes secciones que permiten profundizar un poco más en algunos aspectos tal como sigue.

1.2. Bases Legales

En el tema de la inclusión en educación no se presenta exclusivamente para la población discapacitada sino en general para todas las niñas, niños y adolescentes que pertenecen a poblaciones vulnerables o a grupos minoritarios, en minorías étnicas, poblaciones rurales, poblaciones con dificultades de acceso a la educación formal en edad escolar, mujeres, niñas y niños que trabajan y no pueden estudiar, así como también a la población discapacitada que en muchos casos no ingresa al sistema educativo o que habiendo ingresado deserta debido a los resultados escolares adversos (UNESCO, 1990).

Por ello, los organismos internacionales han orientado sus esfuerzos a que las naciones traten de identificar estas poblaciones que no acceden a la educación formal, que están en riesgo de desertar y generen acciones para garantizar cada vez una ampliación de la cobertura de manera con no existan limitantes en la consecución de una escolarización plena.

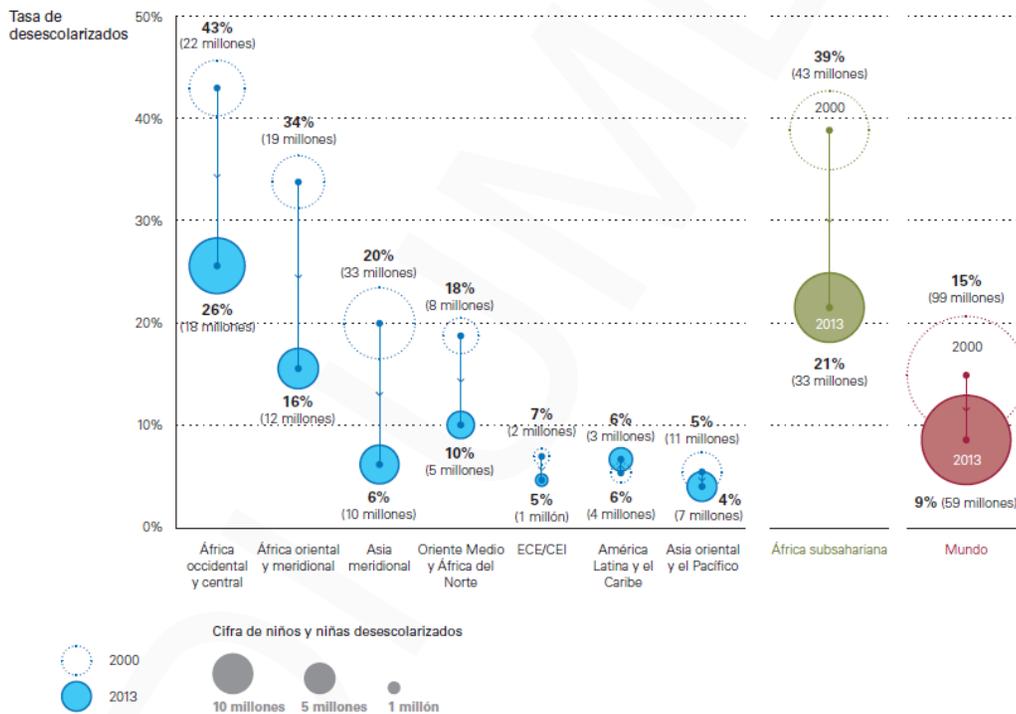
A este respecto, la situación mundial presenta alrededor de 124 millones de niños y jóvenes que tienen dificultades para estudiar: siendo 59 millones de niños en edad de ingresar al sistema educativo y no son incluidos y 65 millones de adolescentes que no pueden ingresar a la educación secundaria, principalmente en los países no industrializados (UNICEF, 2016, p. 43).

Esta situación es la que justamente posiciona la necesidad de incluir a todas y todos en el sistema educativo, para que por lo menos puedan disfrutar de los derechos relacionados con la educación y posibilitarles, para su vida en el mediano y largo plazo, tener la formación y las competencias para integrarse a la vida laboral, desarrollarse en las diferentes dimensiones humanas y empoderarse como ciudadanos, por ello el énfasis y reclamo de los organismos internacionales por el aumento de la cobertura hasta lograr el acceso de la totalidad de la población infantil y juvenil a la educación por lo menos en el nivel de educación básica.

En América Latina se aprecia un aumento muy lento de la cobertura en educación, pasando de 4 millones de niños excluidos a 3 millones, es decir, apenas un millón más de cupos escolares asignados entre el año 2000 al 2013, que en términos porcentuales no representó una mejora pues sigue siendo el 6% de la población infantil la que se encuentra fuera del sistema escolar (UNICEF, 2016, p. 43), tal como se aprecia en la tabla 5.

De acuerdo con las proyecciones, tan sólo hasta el año 2100 se alcanzaría una cobertura total a nivel planetario, lo que no es alentador considerando que los objetivos se trazaron para el 2030 (UNICEF, 2016, p. 44).

Tabla 5. Tasa de desescolarizados en el mundo.



Fuente. UNICEF (2016, p. 44).

Adicionalmente, aunque es un buen comienzo, es necesario resaltar que no basta solamente con estar incluido en el sistema escolar, ya que las cifras también alertan sobre las dificultades para terminar un ciclo escolar,

que en muchos casos están asociadas con otros aspectos sociales que generan exclusión, tales como situación económica, conflicto armado y desplazamiento, fracaso escolar que puede estar asociado a discapacidades, trabajo infantil, embarazo y barreras de acceso (UNICEF, 2016, p. 44).

Para el caso de Colombia, se aprecia que para el año 2008 la tasa de matrícula alcanzó un pico de 129.685 niños y niñas en el nivel de primaria, con una caída a 116.561 niños para 2012 y 113.563 para 2015 (Banco Mundial, 2016), siendo uno de los factores más determinantes, no tanto la ausencia de cupos, como sí la deserción de quienes estando en el sistema educativo deciden abandonar la escuela, con 93.143 niños y niñas en edad de 6 a 10 años que para 2008 desertaron (UNICEF, 2012, p. 9), lo que significa que en Colombia es mayor el riesgo de deserción escolar que la tasa de matrícula, por aspectos como cursar un grado en extraedad¹ por lo que se estima que más de 300.000 estudiantes desertan cada año del

¹ Se considera extraedad a aquellos estudiantes que están por encima de la edad promedio calculada para un grado escolar, lo que se percibe como factor desmotivante por el hecho de tener pares menores con intereses distintos, al igual que evidencia las problemáticas que han hecho que estos estudiantes estén de manera tardía completando el proceso como resultado de factores como la misma deserción, problemáticas familiares, económicas, embarazo adolescente, entre otras. Según el Ministerio de Educación Nacional: La extraedad es el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado. Lo anterior, teniendo como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad. Por ejemplo, un estudiante de segundo grado debe tener entre 7 y 8 años de edad, si tiene entre 10 o más años, es un estudiante en extraedad (Cfr. Men, portal web, glosario de términos).

sistema escolar (Sánchez, 2016), o las dificultades socioculturales que implican mantenerse en la escuela, como lo presenta la cifra de 3,2 % de porcentaje de no asistencia en regiones urbanas frente al 13,4% de las zonas rurales (UNICEF, 2012, p. 9).

Entre los aspectos socioculturales que inciden en la alta tendencia a la deserción se encuentran dificultades en salud, desmotivación del estudiantado sobre los contenidos escolares que se perciben como desconectados con la realidad y poco significativos; adopción temprana de roles adultos como trabajo, labores domésticas y embarazos tempranos; bajas expectativas familiares sobre los logros educativos; cambios constantes de lugar de residencia, conflicto armado, además los aspectos económicos de pobreza y dificultades de acceso (UNICEF, 2012, pp. 45-50).

Esta problemática es dicente de la diferencia entre la concepción de integración frente a la de inclusión, puesto que desde la primera sería suficiente con ingresar al sistema educativo, mientras que desde la segunda concepción se hace necesario que el estudiantado pueda ser acogido, lo que implica transformación institucional y pedagógica.

Si bien en Colombia se realizan acciones gubernamentales concretas para aumentar la tasa de matriculación y para llevar las estadísticas de

deserción, la definición de la inclusión educativa se orientó desde el decreto 366 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional, atendiendo las indicaciones internacionales, reglamentando los aspectos procedimentales que las entidades territoriales, departamentos y municipios, con el ánimo de atender a la población diversa, con énfasis en las discapacidades, al interior de las escuelas públicas, para con ello, tratar de pasar de una primera fase de *integración* a una segunda de ejercicio pedagógico que realmente logre su reconocimiento y avance los procesos de socialización y aprendizaje entendida como *inclusión* (MEN, 2009).

De acuerdo con esto, se entiende que la tendencia de la política educativa y la normatividad en un país como Colombia estén ligadas en primera instancia a cumplir con los requerimientos de lo que los organismos internacionales consideran relevante como lo es conseguir una escolarización plena y reducir al máximo la deserción escolar, tomando énfasis en una u otra población dependiendo la percepción de lo que se considera más problemático, por ello, en cuanto a la política educativa y a la normatividad sobre educación inclusiva se aprecia una correspondencia entre los acuerdos y disposiciones globales y las acciones nacionales, como se aprecia en la tabla 6.

Tabla 6. Trayecto histórico de los principales referentes normativos internacionales y nacionales sobre inclusión en educación para Colombia

AÑO	REFERENTE INTERNACIONAL	COLOMBIA	ASPECTOS DE INCLUSIÓN QUE REGLAMENTA
1990	Conferencia Mundial de Jomtien – Educación para todos. UNESCO		Educación para todos
1991		Constitución política, artículos 13, 44, 47 y 67.	Igualdad de derechos para todas y todos; derecho a la educación; derechos de las personas discapacitadas
1994	Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca. UNESCO	Ley General de Educación 115, artículo 46.	La educación de las personas discapacitadas es parte del sistema educativo nacional
1994		Ley General de Educación 115, artículo 55.	Etno-educación: educación para grupos étnicos en todo el territorio colombiano
1995		Decreto 804	Etno-educación: educación para grupos étnicos en todo el territorio colombiano
2000	Foro Mundial de Educación de Dakar.		Reafirmar compromisos para una educación para todos
2008	Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. UNESCO		Educación inclusiva para atender a toda la diversidad humana
2009		Decreto 366 del Ministerio de Educación Nacional. Educación inclusiva.	Educación inclusiva con énfasis en la población discapacitada
2013		Ley Estatutaria 1618, Disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.	Derechos población discapacitada
2015		Sentencia de la Corte Constitucional T-478/15	Derechos de la población LGBTI en cuanto a educación básica y media
2017		Decreto 1421 que reglamenta la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.	Educación inclusiva para la población con discapacidades

Fuente. Elaboración propia a partir de revisión normas incluidas.

De acuerdo con lo anterior, se encuentra que derecho a la educación, como derecho fundamental, desde la Constitución de 1991, posteriormente en la Ley general de educación de 1994, en las que se enuncia la educación como un derecho para todas y todos, así como un asunto de obligatoriedad para niñas y niños, en donde la sociedad, las familias y el sistema educativo deben garantizar una educación de calidad, en la que se fomente el desarrollo integral de la persona y se promueva el respeto de los derechos humanos.

A su vez, la educación en Colombia reconoce la relevancia de alcanzar los objetivos y requerimientos internacionales, en cuanto a conseguir la educación universal, además que esta preocupación no es un asunto exclusivamente colombiano sino que obedece a toda una dinámica mundial, que tiene razones humanitarias, sociales y educativas, y que las acciones llevadas a cabo en Colombia, desde la normatividad hasta su implementación, son parte de ese movimiento global por alcanzar la educación para todos, entendiendo que un ser humano sin educación formal tendría menos posibilidades de acceder al mundo laboral, a un desarrollo pleno de las dimensiones humanas y al empoderamiento del ejercicio de la ciudadanía activa, a pesar de que esta afirmación puede resultar polémica en la cosmovisión de las etnias y culturas no occidentalizadas, que tienen un estilo de vida que no necesariamente está ligado a los condicionantes de las

sociedades modernas. No obstante, los países miembros de la ONU aceptan este reto de la educación universal y no lo encuentran discordante con el respeto a las tradiciones propias de los diversos grupos étnicos, como el caso colombiano, en el que la propuesta de etnoeducación del Decreto 804 de 1995, propende por una educación propia, desde y hacia la misma comunidad, en medio de las tradiciones y creencias propias.

Específicamente, en la actualidad en Colombia la educación inclusiva se orienta desde el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, sin embargo, a pesar de llevar el nombre de inclusión, este decreto tiene un marcado énfasis hacia la población discapacitada, probablemente porque era la población que carecía en el país de una reglamentación específica, puesto que como se mencionó, las étnicas ya contaban con un decreto que reglamentaba la etnoeducación. El decreto 1491 de 2017 plasma en el ámbito educativo las exigencias de la de la sentencia T- 051 de 2011 que exhortó a que la educación se adapta a las condiciones y necesidades de la población discapacitada y no al revés, al igual que lo indicado por la ley 1618 de 2013 en cuanto a derechos igualitarios para las personas con discapacidad, en cuanto a las implicaciones para el derecho a la educación.

La propuesta del Decreto 1421 de 2017 ordena que la prestación del servicio de educación inclusiva para la población discapacitada se organice de manera descentralizada de acuerdo a la estructura de los territorios colombianos, como se muestra en la figura 2, de manera que le corresponde al Ministerio de Educación en primera instancia y luego a las entidades territoriales certificadas en educación, tales como secretarías de educación departamental, municipal y distrital, disponer de los recursos para la prestación del servicio educativo, disponiendo todo lo necesario para que la educación se pueda llevar a todas las personas sin importar el tipo de discapacidad. Por último, les corresponde a las instituciones educativas reportar a la secretaría de educación respectiva, la cantidad de estudiantes discapacitados que atiende y su caracterización, para que a su vez la secretaría pueda disponer de lo necesario, en cuanto a una oferta general de educación o, cuando se requiera, la disponer recursos humanos y materiales para la oferta bilingüe bicultural para la población con discapacidades auditivas.

FIGURA 2. Organización territorial en Colombia en cuanto a la prestación del servicio de educación y política de educación inclusiva



Fuente. Elaboración propia a partir de MEN (2017)

La novedad del Decreto 1421 de 2017 consiste en la formulación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), como un historial que se establece para cada estudiante con discapacidad, que permite que se tenga continuidad y seguimiento en la misma institución o si el estudiante tuviere la necesidad de trasladarse de institución a cualquier lugar del país. El PIAR implica por tanto un seguimiento más enfocado en el proceso de aprendizaje personalizado, siendo la institución educativa de acogida la que se responsabiliza de este proceso realizando los ajustes institucionales que se requieran para que el estudiante pueda avanzar en su propio proceso de

aprendizaje, con la participación de los docentes de aula, coordinadores, rector y de los docentes de apoyo especializados en la discapacidad específica (MEN, 2017). Esto implica que, tratándose de estudiantes que tengan algún tipo de discapacidad, no solamente deberá garantizarse el acceso y permanencia en el sistema educativo público regular, tal como se hace con el resto de la población, sino que además se busca que el proceso de formación no se vea interrumpido o truncado por ninguna razón, así la familia se tenga que mover para otro lugar de residencia o pueda permanecer en el mismo lugar mientras dura la escolarización obligatoria de la educación básica y media en Colombia. Además, con los PIAR, se deja en claro que es la institución educativa, los programas, metodologías, formas de evaluación y práctica de las y los maestros, los que deben adaptarse a la condición particular de cada estudiante y no al revés, principio que resulta revolucionario y un notable avance hacia el disfrute del derecho a la educación, puesto que no habría justificaciones para que la población discapacitada infantil y juvenil tenga bajos resultados ni desmotivación. Como tercer aporte de los PIAR, el hecho de que la responsabilidad del proceso formativo de la población discapacitada juvenil e infantil, recaerá en las y los profesionales y funcionarios del sistema escolar, específicamente de la institución educativa en la que se encuentren matriculados, por lo que tampoco habría argumentos para desatender o ser negligentes con el proceso de cada estudiante, siendo posible que si una o un estudiante

discapacitado se traslada de institución educativa por cuestiones familiares o de otra índole, la nueva institución de acogida deberá continuar con el proceso, en el punto en el que va, para garantizar así un avance y seguimiento.

Finalmente, en el decreto 1421 de 2017 se deja en claro que la discapacidad no podrá ser causal de expulsión o de negación de prestación del servicio educativo en las instituciones educativas regulares, ya que no sería lógico que si la institución educativa, juntos con los funcionarios y profesionales de la educación a cargo, están realmente interesados en el proceso del niño, niña o adolescente discapacitado, su condición sea tomada como una causal de negación del servicio educativo, puesto que se parte del reconocimiento de la diferencia, de las particularidades en los ritmos de aprendizaje y de la necesidad de ajustar las metodologías para el logro de los objetivos educativos.

No obstante, quedan algunas dudas en cuanto a que el éxito y alcances significativos de lo que se propone en el decreto 1421 está relacionado con las condiciones materiales de tipo presupuestal para la consecución de los objetivos, seguramente como otras leyes educativas, lo que hace pensar que se requiere ampliación de la planta de personal especializado en las diferentes áreas y disciplinas relacionadas con los

diferentes tipo de discapacidad, en cuanto a contar con orientación escolar suficiente, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, traductores de lenguaje de sordos, enfermeras, médicos, entre otros, si realmente se quiere que en la cotidianidad de la escuela se pueda llevar a cabo la atención personalizada que en dicha ley se propone, ya que el profesorado no ha sido formado en las especificidades necesarias para que los PIAR puedan llegar a ser la estrategia educativa que se intenta posicionar, igualmente las barreras de infraestructura y dotación, que en algunas instituciones educativas implicarían intervención y adecuación de la planta física, el acceso a los edificios y salones, al igual que la dotación de los materiales y herramientas pedagógicas de apoyo. Si estos factores no se tienen en cuenta, está ley corre el riesgo de quedar como una buena intención en el papel, puesto que no es desconocido que en Colombia la inversión en educación no ha sido preponderante en los últimos gobiernos, lo que hace percibir como si los éxitos y fracasos educativos solamente fueran responsabilidad de un cambio de mentalidad en el profesorado y en este caso, eso no sería suficiente.

De acuerdo con lo anterior, se aprecia que Colombia no ha sido indiferente a las exigencias mundiales sobre atención a la población diversa, contando con disposiciones normativas desde los años 90 para los grupos étnicos y más recientemente para la población discapacitada, por lo que el aspecto normativo no es una limitante para lograr escuelas inclusivas sino

más bien una oportunidad que debería ser aprovechada en los diferentes contextos regionales del país.

A manera de síntesis, en cuanto al aspecto normativo en Colombia sobre el tema de educación inclusiva, puede afirmarse que se aprecia sensibilidad y receptividad en la sociedad y en los líderes en cuanto a la educación como derecho, que se ven reflejadas en la producción de leyes desde la misma Constitución de 1991 hasta la ley 1421 de 2017, pasando por cada una de las normas que apuntan a una u otra de las poblaciones que pudieron haber estado excluidas del sistema educativo, tal como se presentó en la tabla 6.

Esto demuestra buena voluntad por plasmar en Colombia los requerimientos y avances de los organismos internacionales, pero más que nada el hecho de que parece haber una comprensión, claridad y sentimiento compartido en torno al enfoque de derechos humanos en lo educativo y a la idea de que la educación puede hacer el cambio en una sociedad, por lo que incluir a todas las poblaciones en el sistema educativo es un buen comienzo.

Asimismo, se encontró que la complejidad de la sociedad colombiana es notable por tener una composición multiétnica y pluricultural, con problemáticas fuertes de desplazamiento forzoso resultado del conflicto armado, con presencia de la diversidad que implican los tipos de discapacidad presentes en las escuelas públicas y la diversidad de género de la población LGBTI, ante lo que se encuentra que la normatividad producida en Colombia responde adecuadamente a las necesidades del contexto propio, con mayor o menor dinamismo, lo que permite sostener que el aspecto jurídico en Colombia, en cuanto a lo que se refiere a inclusión educativa, es una oportunidad para lograr transformaciones importantes en la escuela y en general en la sociedad y que no se aprecian contradicciones o posturas en conflicto sino mayormente un enfoque de derechos humanos coherente sobre la educación y sobre la educación inclusiva.

Para cerrar sobre el aspecto jurídico, se puede afirmar que la distancia entre la norma y la realidad social es un reto, que no es algo que se le pueda endilgar a la norma misma. En Colombia existen normas que garantizan el derecho a la educación, derecho a la educación propia para las comunidades étnicas respetando sus creencias y cultura, normas para posibilitar que la actividad educativa se ajuste a las particularidades de las y los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad y normas que garantizan el respeto de

la opción de género en el contexto escolar, y ese es un buen comienzo. Sin embargo, el Estado en todos sus niveles, nacional, departamental, municipal y distrital, debe proveer las condiciones materiales, de dotación y personal docente para que las buenas intenciones que inspiran dichas normas no se queden en buenas intenciones y en el papel, sino que logren realmente tocar a las comunidades educativas y posibiliten avanzar hacia una verdadera educación inclusiva.

En este punto, el papel de los funcionarios, de los líderes sociales, de los maestros y maestras, así como de las familias, es fundamental para exigir que lo que está en la norma llegue a ser puesto en marcha de manera significativa y contextualizada, pues en este tema la buena voluntad es importante pero no alcanza, el Estado debe proveer las condiciones necesarias, además de lo que puedan aportar los docentes.

A continuación, el tercer componente de este capítulo que junto con los dos anteriores redondea el aspecto teórico de esta tesis.

1.3. La inclusión en educación, bases conceptuales y teóricas.

1.3.1. Teorías críticas sobre los otros, la normalidad y los derechos humanos.

En primer lugar, es necesario resaltar que la discusión teórica de fondo que subyace al tema de inclusión tiene que ver con la tendencia de los grupos humanos a rechazar lo diferente y establecer una identidad propia como la oficial, frente a la de los otros como indeseables.

Este mecanismo de defensa y de auto-reconocimiento ha sido estudiado por los teóricos del pensamiento crítico latinoamericano o decolonial, quienes toman como tema de estudio la colonialidad que se llevó a cabo con la llegada de los europeos a América a partir de 1492, proponiendo un esquema de análisis que es de utilidad para comprender el asunto de la inclusión, a pesar de que no se trate del mismo foco de interés, puesto que uno de los aspectos que dificulta la inclusión es la actitud de rechazo ante lo diferente, cuando se produce temor en algunas personas porque se sabe que van a tener como compañeros y compañeras de sus hijos e hijas o como estudiantes, a niñas, niños y adolescentes con alguna discapacidad, o algunos que son víctima de desplazamiento, o algunos jóvenes que se orientan de manera diversa en cuanto a su opción de género,

lo que en el fondo presenta un pre-juicio y temor por enfrentarse a lo que se considera como diferente o que no encaja en el propio molde.

Para Lander, el pensamiento occidental genera múltiples separaciones que van tomando forma con el encuentro del continente americano, entre ellas la separación ser humano vs. naturaleza (Lander, 2000, p. 5), por el que se da por sentado que es el ser humano quien debe explotar y enseñorearse del mundo, con el nefasto resultado de destrucción por el deseo de progreso; la separación entre mente vs. cuerpo (Lander, 2000, pp. 5-6), por la que la dimensión racional va a entronizarse como si fuera la única dimensión humana que valiera la pena, lo que ha tenido serias implicaciones en la concepción que se tiene de inteligencia, así como el valor de los conocimientos occidentales frente a los conocimientos de otras culturas como subvaloradas, y en conjunto, la separación de la cultura aceptable, la moderna-occidental, frente a las demás, lo que parece autorizar para decidir el destino de los pueblos colonizados. Según Lander:

En la autoconciencia europea de la modernidad, estas sucesivas separaciones se articulan con aquéllas que sirven de fundamento al contraste esencial que se establece a partir de la conformación colonial del mundo entre occidental o europeo (concebido como lo

moderno, lo avanzado) y los "Otros", el resto de los pueblos y culturas del planeta (Lander, 2000, p. 6)

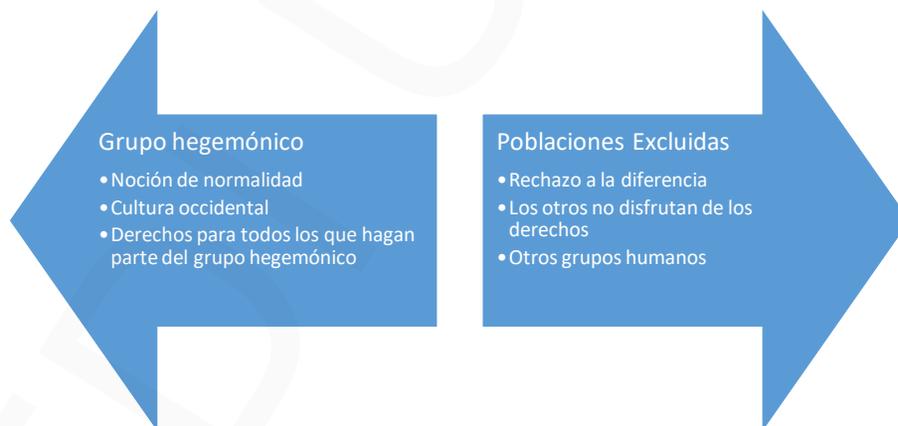
A esto le sigue, que, en el relato de la historia universal, se definen los derechos, pero desde la perspectiva de occidente en su versión liberal e ilustrada, de manera que pueden ser beneficiarios de los derechos quienes correspondan al canon de la cultura moderna, la aceptada, por ende, quienes queden fuera no podrán reclamarlos hasta que no hagan parte de la cultura hegemónica, para Lander:

El efecto es, no la universalización del derecho, sino la entronización del propio universo jurídico, con expulsión radical de cualquier otro. Ya no es sólo que el indígena se encuentre en una posición subordinada. Ahora resulta que no tiene sitio ninguno si no se muestra dispuesto a abandonar completamente sus costumbres y deshacer enteramente sus comunidades para conseguir integrarse al único mundo constitucionalmente concebible del derecho. La historia es universal en cuanto a la realización del espíritu universal. Pero de este espíritu no participan igualmente todos los pueblos (Lander, 2000, p. 7)

A partir de las reflexiones de Lander, se puede retomar el esquema de análisis en cuanto a la manera como un grupo determinado se autodefine en

relación con “los otros”, dando forma a su propia identidad, excluyendo a los que no corresponden con el modelo ideal, definiendo los derechos desde el modelo de cultura aceptada, haciendo que “los otros” deban encajar para poder tener las mismas condiciones de disfrute de los derechos. Esto aplica para todas las poblaciones que se han considerado históricamente como minorías, en este caso, culturales, étnicas, territoriales, de género, generacionales y discapacitados, que han sido excluidas y obligadas a encajar dentro de lo que se considera la cultura mayoritaria para poder disfrutar de los derechos.

FIGURA 3. Esquema de separación y exclusión a partir de Lander (2000)



Fuente. Elaboración propia a partir de Lander (2000)

Aunque los planteamientos de Lander son posibles por la crítica que se realiza a los alcances que ha tenido la colonia en la región de América Latina, por los europeos y su cultura de la modernidad, frente a los otros

grupos humanos, encubriendo la superioridad para explotar materialmente pero también, mostrando las implicaciones de la colonia en la imposibilidad de pensarnos, lo que conlleva subvaloración del conocimiento y forma de vida de esta región, constituyéndose en barrera del propio colonizado, pues termina por creer el cuento de la inferioridad, cabe resaltar que estas conclusiones son útiles para la inclusión en educación porque la separación y rechazo que se produce desde un grupo mayoritario o hegemónico, es un esquema de defensa pero también de ignorancia frente a lo diferente, que en la escuela se aprecia en ocasiones en las mismas concepciones generalizadas de la educación y de algunos de los miembros de la comunidad educativa, cuando en ocasiones se escuchan voces que piden separar a los discapacitados en instituciones especializadas, expulsar a los LGBTI y desconfiar de los desplazados.

Desde otra perspectiva teórica, pero también de tipo crítico, puede mencionarse el trabajo de Michel Foucault para desmitificar la manera como se construye y acepta la noción de “normalidad” desde la que se toma como punto de referencia que unos seres humanos puedan ser considerados normales y otros no, juzgando formas de ser y comportamientos como anormales. Foucault encuentra que la psiquiatría y las tecnologías de encierro que genera (clínica, cárcel, escuela), se fundamentan en la intención

de un control sobre la población, sobre la peligrosa masa intentando higienizarla.

Para este autor francés, el punto clave es la manera como la ciencia, y con ello las sociedades modernas, se cimientan en una gradación de la anormalidad frente a la normalidad a manera de pirámides. Para Foucault:

La pericia médico legal no se dirige a delincuentes o inocentes, no se dirige a enfermos en confrontación a no enfermos, sino a algo que es, creo, la categoría de los anormales, o, si lo prefieren, es en ese campo no de oposición sino de gradación de lo normal a lo anormal donde se despliega efectivamente la pericia médico legal (Foucault, 2007, p. 49)

Así, se legitima la concepción de normalidad, desde esta perspectiva, la ciencia entonces termina siendo estrategia del poder para el control y la normalización, especialmente desde el siglo XIX en adelante, desde la que se persigue la anomalía en la conducta, lo sexual y la demencia (Vásquez Rocca, 2012). Según Vásquez Rocca:

Es un racismo contra lo anormal, un filtro racista que se distingue del racismo étnico, "externo", aunque llegará a colaborar fácilmente con éste en el siglo XIX - donde era ya un mal endémico-, y, desde luego,

en la Alemania del siglo XX, donde adquiere una bicefalia letal, dotada en verdad de una simetría paramilitar (Vásquez Rocca, 2012, p. 15)

El hallazgo de Foucault, que en últimas remite a que lo anormal habría sido una noción creada, que fundamenta posteriores intervenciones, se puede llevar al contexto de las discusiones sobre la discapacidad, puesto que es muy difícil sostener que alguien pueda definirse a sí mismo como el “normal”, o que alguien pueda atreverse a definir la normalidad hoy en día en el siglo XXI.

Así, no solamente frente a la definición de las discapacidades, sino también a las opciones de género, a la cultura y creencias propias, resulta muy difícil aceptar hoy por hoy que un grupo de personas pueda llegar a rechazar y excluir a otros porque no encajen con la noción de normalidad que se tenga.

Lo contrario, solamente es resultado de un temor que resulta del desconocimiento y los prejuicios, para lo que la ciencia y la educación deben brindar elementos permanentemente que contribuyan a desmitificar las falsas creencias que solamente conducen a rechazo y violencia. En la tabla 7 se presentan algunas de las exclusiones posibles a partir de los planteamientos anteriores.

Tabla 7. Exclusión del grupo hegemónico

GRUPO HEGEMÓNICO	GRUPO EXCLUIDO	ANTIVALOR
Blancos	Negritudes, mestizos, étnicas indígenas	Racismo, xenofobia
Población urbana	Campeños, población rural, desplazados	Regionalismo
Heterosexuales	LGBTI	Sexismo, prejuicios de género
No discapacitados	Discapacitados	Prejuicios sobre las enfermedades, falsa concepción de la normalidad

Fuente. Elaboración propia a partir de Foucault (2007), Bourdieu (1977) y Lander (2000)

El tercer referente teórico es el llamado enfoque de derechos humanos, que ha sido de relevancia desde mediados del siglo veinte, promovido principalmente por los organismos internacionales como la ONU y la UNESCO, entre otros, pero que, a su vez, recoge discusiones de las ciencias sociales que se vienen debatiendo en distintos colectivos académicos y que son el resultado del reconocimiento de las problemáticas sociales más relevantes de las sociedades contemporáneas.

Para autores como Peter Berger (2002), las ideas que toman fuerza en torno al posicionamiento de los derechos humanos, junto con el ecologismo y el pacifismo, son el resultado de la dinámica de la cultura en la globalización, en la que no solamente están los medios de comunicación y el consumismo

promovido por las grandes marcas, sino que además, como uno de los elementos de la cara más humana de la globalización, aparece según Berger una mezcla de ideas que provienen de las facultades de universidades de países occidentales principalmente, con ideas como el ecologismo y también los derechos humanos. Berger la denomina como cultura de la facultad o *faculty club*, que es parte integrante de las ideas que circulan globalmente y ante las que no parecería muy razonable negarse. El punto polémico es que son occidentales y se imponen sin más sobre el planeta, asumiendo que todas las culturas deben asimilarlas sin problematizar (Berger, 2002).

Sobre el enfoque de derechos humanos solamente parece haber ese tipo de crítica, pero al final, son pocos los que podrían oponerse a que en el tema educativo se haga posible el disfrute del derecho a la educación, independientemente del modelo y las estrategias que se empleen, no cabría que alguien desee que su sociedad y sus hijos sean excluidos de conocer los avances de los campos científicos y diferentes disciplinas humanas como un legado histórico de la humanidad, y negarse de paso la socialización con niñas, niños y adolescentes de la misma edad, con quienes se puedan compartir intereses, disfrutar y aprender a vivir en comunidad reconociendo los acuerdos y la diversidad humana. Sobre esto, Vásquez y Delaplace (2011) afirman que no solamente es la aceptación del enfoque de derechos

humanos sino poder pasar a la práctica, por medio de políticas que sean con enfoque de derechos humanos:

El discurso de derechos humanos es prácticamente aceptado por cualquier gobierno. Difícilmente un Estado se concebiría abiertamente como violador de derechos humanos. Sin embargo ¿cómo convertimos ese discurso en política pública? Proponemos utilizar las herramientas elaboradas por la Nueva Gestión Pública y aplicarlas al ciclo de vida de las políticas públicas que pueden ser dotadas de contenido por medio del desempaque de las obligaciones, elementos esenciales y principios transversales de los derechos humanos. (Vázquez & Delaplace, 2011, p. 34).

Otra cosa diferente, que en nombre de los derechos humanos se puedan llevar a cabo intervenciones que irrespeten las tradiciones y cultura de los grupos étnicos, lo que sería inaceptable, o que en nombre de los derechos humanos se dispongan presupuestos para ser dilapidados (Bustelo, 2007).

Concretamente, el enfoque de derechos humanos hace referencia al reconocimiento de una igualdad jurídica de todos los seres humanos, que no rompe con el reconocimiento de la diversidad, es decir, todas y todos podemos disfrutar de los mismos derechos independientemente de nuestro origen, edad, creencias, posición social, étnica y género. Esto ha sido una

lucha constante a lo largo de la historia de la humanidad, en oposición a las injusticias que se pudieron presentar en diferentes momentos, en cuanto a explotación y dominación de unos sobre otros, sin un argumento válido puesto que no puede aceptarse que unos seres humanos puedan acceder a unos derechos y otros grupos no lo puedan lograr.

En una versión tradicional del enfoque de derechos humanos se puede entender la manera como se fue posicionando el reclamo del reconocimiento de los derechos, en lo se conoce como generaciones de derechos humanos, siendo la primera generación aquella relacionada con los derechos fundamentales, como el derecho a la vida, a un nombre, a una familia, a la dignidad, así como el derecho a elegir y ser elegido, a la libertad de movilidad, de creencias políticas y religiosas, a la propiedad privada y a realizar contratos, por lo que fueron conocidos como los derechos civiles y políticos, siendo de especial importancia en los movimientos sociales y revoluciones sociales del siglo XVIII muy relacionados con las reivindicaciones de la burguesía frente a la nobleza que dominaba el antiguo régimen (Aguilar Cuevas, 1998).

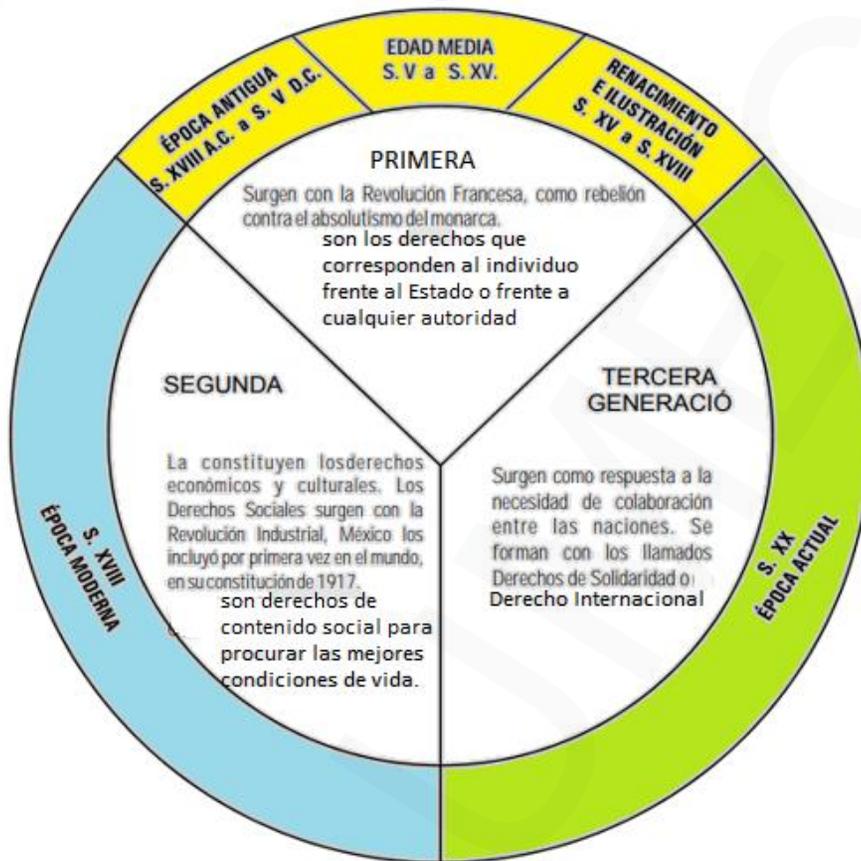
Los derechos de segunda generación, que hacen referencia a los derechos económicos, sociales y culturales, que se refieren sobre todo a la igualdad, con las reivindicaciones del proletariado en las revoluciones y

movimientos sociales del siglo XIX y XX, entre los que se destacan, derecho al trabajo y a un salario justo, derecho a la protesta y la libertad de asociación, derecho a participar en la vida cultural, a la educación, a la seguridad social, a la salud.

A diferencia de los de la primera generación que son más de tipo individual, los derechos de segunda generación son eminentemente colectivos como reclamo en torno a las aspiraciones de la sociedad (Aguilar Cuevas, 1998).

Los derechos de tercera generación, aquellos relacionados con la paz, la solidaridad, al desarrollo, a la cooperación internacional, a la seguridad alimentaria y lo ambiental, de los que deben participar todos los tipos de ciudadanía, por lo que no son reclamo particular de una u otra clase social, incluso pudiendo ser el Estado uno de los reclamantes, por lo que son conocidos también como derechos de los pueblos. Se han relacionado con los eventos históricos y movimientos sociales de finales del siglo XX y del XXI y de alguna manera se puede decir que engloba a los de las dos generaciones anteriores, pero en un contexto más contemporáneo. (Aguilar Cuevas, 1998, pp. 93-99).

FIGURA 4. Generaciones de derechos humanos



Fuente. Aguilar Cuevas (1998, p. 100)

Esta perspectiva de generaciones de derechos humanos resulta útil para identificar el contenido en cuanto a las reivindicaciones que los movimientos sociales y luchas fueron viendo como necesarias en los diferentes momentos históricos, sin embargo, hoy por hoy, se considera que es insuficiente porque, por un lado, aún en el siglo XXI siguen existiendo grupos y lugares en donde los derechos de primera y segunda generación que se considerarían ya superados, siguen sin ser cumplidos, y por otra parte, los derechos van encadenados, de manera que para el disfrute de unos se requiere también el disfrute de otros, lo que hace que sea necesario el reclamo de los derechos de manera integral, tal como lo menciona Jiménez, cuando sostiene que:

El enfoque de los derechos humanos pretende ser una nueva mirada que concibe los derechos humanos de manera integral, interdependiente y complementaria, superando de este modo, la visión tradicional de generaciones de derechos y la asimilación de los derechos fundamentales únicamente con los derechos humanos de primera generación. Otra característica de este enfoque es su preocupación por la concreción o materialización real de los derechos y la atención a grupos marginados. Dicha materialización se realiza mediante la adopción de políticas públicas con perspectiva de derechos y con amplia participación de la sociedad civil; de esta

manera, los derechos humanos se convierten en el referente y fin último para las políticas públicas y éstas a su vez, en el instrumento o medio idóneo para su realización. De este modo, el enfoque de los derechos puede ser una perspectiva para guiar la acción e intervención de las autoridades públicas, a través de los diferentes planes y programas de desarrollo económico y social. (Jiménez, 2007, p. 31).

Así, en la actualidad se trata de que las comunidades puedan reclamar el disfrute de todos los derechos dependiendo las necesidades y particularidades de cada contexto y que, por su parte, el Estado y los tomadores de decisiones planteen las políticas públicas desde el enfoque de derechos humanos, para lograr integralidad y complementariedad, pero más que nada, avanzar a reales posibilidades para que los grupos humanos se beneficien y logren solucionar sus necesidades.

Por lo anterior, se encuentra que el enfoque de derechos humanos, desde la integralidad y complementariedad, para la exigibilidad y disfrute de los derechos que se requieren en cada contexto, es un enfoque coherente en su totalidad con la educación inclusiva, toda vez que se toma desde esta mirada a la educación como un derecho fundamental que no puede ser negado a nadie, porque además posibilita al avance al disfrute de otros

derechos, por la adquisición y potencialización de habilidades que contribuyen al desarrollo de todas las dimensiones humanas; ya que fortalecen la convivencia, propiciando entornos seguros, donde toda persona tiene la oportunidad de participar, ser reconocido, hacer parte de la cultura y la política y conocer el bagaje de la producción de conocimiento de la humanidad en todas las áreas, lo que posibilita el proyecto de vida y las oportunidades laborales y de ubicación en la sociedad.

Por ello, inclusión educativa y enfoque de derechos humanos es casi una redundancia, ya que no es posible una verdadera inclusión en educación sin el reconocimiento de la educación como un derecho ligado a otros derechos que se disfrutan y se exigen cuando se puede hacer parte del sistema educativa en condiciones igualitarias, y porque no sería coherente un enfoque de derechos sin la realización plena del derecho a la educación para todas las niñas, niños y adolescentes de todas las procedencias, grupos humanos y opciones de vida.

En Colombia, el enfoque de derechos humanos es uno de los cuatro sugeridos para la implementación del sistema de convivencia escolar que señalan la Ley 1620 (Congreso de la República, 2013b) y el decreto 1965 de 2013 (MEN, 2013), por considerar que es coherente con el contexto educativo, el trabajo formativo con el estudiantado y la posibilidad de generar

ambientes en los que se enseña a respetar y exigir los derechos a partir de una cotidianidad en la que se vivan los derechos. El Ministerio de Educación considera que:

Incorporar este enfoque en la escuela significa explicitar en las prácticas educativas y principios pedagógicos que los DDHH y la dignidad, son el eje rector de las relaciones sociales entre la comunidad educativa. Se trata de potenciar prácticas y formas de vivir desde los referentes éticos de los DDHH, desde los cuales se desplazan y cuestionan significados y formas de actuar contrarias a la dignidad de las personas y al respeto por sus DDHH (MEN, 2013b, p. 18)

Este trabajo tiene el enfoque de derechos humanos, y casi todos los autores y documentos consultados de una u otra manera comparten ese enfoque o por lo menos algunos de los principios que lo fundamentan, por lo que más que un autor particular, es el enfoque de derechos humanos de lo que aquí se parte.

1.3.2. La educación inclusiva y sus particularidades en un contexto como el colombiano.

Hablar de educación inclusiva o inclusión en la educación hace referencia al reconocimiento y atención de la diversidad humana, lo que puede tener sus particularidades y enfoques. A continuación, una revisión de los enfoques teóricos y conceptuales y cómo se presenta esto en Colombia.

Históricamente se encuentran por lo menos cuatro enfoques en relación con el papel de la educación frente a la diversidad humana. De acuerdo con Rosano (2008), se ha pasado de un primer enfoque de exclusión, en el que las poblaciones diversas no se reconocen como grupo objetivo para la educación, por tanto, quedan excluidas de este derecho pues se parte del principio de que no todos pueden aprender, entonces el tiempo y recursos empleados en quienes no pueden sería un desperdicio.

Un segundo enfoque, es el de la segregación de la diferencia en la escuela, que se basa en el planteamiento de que algunas o algunos estudiantes no pueden aprender o van a representar un problema para la población mayoritaria, por tanto, deben estar separados en una “escuela especial” recibiendo “educación especial”.

Según Rosano, un tercer enfoque, el de la integración, consideraría que todas y todos pueden aprender y que además pueden hacerlo en el mismo espacio escolar, no obstante, la oferta educativa sigue correspondiendo al modelo del grupo o cultura dominante, por lo que las poblaciones consideradas como diversas deben ajustarse para no arriesgarse a caer en el fracaso escolar, con la posibilidad de simplemente estar en la escuela como un requisito formal, pero sin lograr unos aprendizajes o alcanzar unos aprendizajes siempre a la saga del currículo generalizado, con el riesgo de abandono y que la incorporación sea solamente una solución formal pero sin llegar al fondo (Rosano, 2008).

El cuarto enfoque, según Rosano, es el de la inclusión, cuando no solamente se accede bajo el principio de que todas y todos podemos aprender, sino que además la escuela, el currículo y la comunidad educativa están dispuestos a realizar una recreación del proceso educativo que amerita incorporar las maneras de aprender y la cultura de las poblaciones diversas antes excluidas o incorporadas apenas de manera formal (Rosano, 2008, pp. 55-57).

Se pueden entender que la diferenciación de Rosano sobre los enfoques de inclusión, llevan profundas diferencias que no solamente se observan por el cambio de términos como una moda, sino que se apunta justamente a un cambio de enfoque, que implica preguntarse qué se está haciendo en las escuelas públicas de un país como Colombia, pues no basta con dar un cupo y permitir la matrícula sino apreciar hasta dónde se está posibilitando realmente el disfrute del derechos a la educación para todos los grupos poblacionales, como una educación efectiva y que verdaderamente corresponda con las necesidades de cada cual y no un modelo generalizado del que solamente algunos puedan participar, a pesar de estar allí en cuerpo presente. Los enfoques expuestos por Rosano se resumen en la tabla 8.

Tabla 8. Enfoques sobre atención a la diversidad desde la educación

ENFOQUE	POBLACIONES	PRINCIPIOS	ESCUELA
Exclusión	Mujeres, mujeres en periodo de gestación, grupos étnicos, discapacitados, estudiantes en extraridad, población rural, migrantes, desplazados.	Estas poblaciones no pueden aprender, entonces no deben estar escolarizados.	Solamente para el grupo que se considera apto para aprender.
Segregación	Discapacitados, migrantes, grupos étnicos, minorías.	Todos pueden estudiar pero en escuelas especiales separados de la población mayoritaria.	Dos tipos de escuelas, las de la población mayoritaria y las de los grupos diversos.
Integración	Todas y todos.	Todos y todos son bienvenidos a la misma escuela pero deben acomodarse al currículo del grupo mayoritario.	Una escuela para todos desde la concepción del grupo mayoritario.
Inclusión	Todas y todos.	Todas y todos son bienvenidos a la misma escuela y esta logra transformarse para generar un currículo de todas y todos.	Una escuela para todas y todos que se transforma ante la diversidad.

Fuente. Adaptación propia a partir de Rosano (2008, pp. 55-58).

De acuerdo con lo anterior, es clara la diferencia conceptual entre los cuatro enfoques, pero sobre todo es importante puntualizarla en los dos últimos, pues según Rosano (2008) es habitual que en una escuela que se haga llamar inclusiva se puedan presentar al mismo tiempo la integración y la inclusión, bien por confusión de los actores sociales que intervienen o bien por la existencia de obstáculos que no permiten una coherencia total, siendo

el más difícil de lograr la implementación del enfoque de inclusión, pues realmente significa una transformación de la cultura escolar, del currículo y de la comunidad educativa, que implica aspectos de planta física, dotación y personal profesional especializado, al igual que una mentalidad abierta por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

En segundo lugar, ya en un plano más contextualizado, es necesario reconocer que es diferente el tipo de diversidad que atiende la educación en cada región del mundo. Por ejemplo, la preocupación de la educación inclusiva en países del hemisferio norte, como Europa occidental y Estados Unidos, tiene que ver con el reconocimiento e inclusión en la escuela de población migrante, mucha de ella refugiada, que orienta los esfuerzos a superar las barreras de tipo cultural, entre ellas lo lingüístico y lo religioso, al igual que las barreras actitudinales como el racismo que puede presentar la población de acogida y en un segundo plano la atención a la población discapacitada. Igualmente, en Canadá, que es un país que por su misma historia es multicultural. Por ello, la literatura española, europea en general y norteamericana, refiere a inclusión y atención a la diversidad en educación desde esas particularidades. Estas problemáticas sin duda son relevantes pero un poco diferentes a las de nuestro contexto, o más bien en Colombia se atienden también poblaciones de este tipo, pero tenemos más.

A diferencia de esto, en América Latina y especialmente un país como Colombia, se tiene una noción de inclusión y atención a la diversidad en educación que corresponde a las particularidades históricas, sociales y culturales. A este respecto, en Colombia se cuenta con 87 etnias indígenas diferentes, 3 grupos diferenciados de población afrocolombiana y población Rom, que está ubicada en todo el territorio colombiano (Cfr. Colombia patrimonio cultural), adicionando a esto la población rural. Sobre esto, Colombia cuenta con una política de etno-educación por la que se definen lineamientos y se capacitan maestros pertenecientes a las mismas comunidades para ser líderes de los procesos educativos de sus mismos grupos (MEN, s.f., & MEN, 1995).

Pero como un sello más característico de la sociedad colombiana está la presencia del conflicto armado que ha generado cerca de 7 millones de desplazados de todos los grupos poblacionales (Caracol Radio, 2017), lo que significa que además de la diversidad cultural que debe ser atendida, también aparecen los aspectos de seguridad, resiliencia y aspectos psicológicos que entran en juego, población que es flotante pues pueden ser familias que se ubican temporalmente en un municipio del país, ingresando a sus hijos a la escuela sin la seguridad si puedan permanecer o ser reubicados en otro lugar en el transcurso del año escolar.

Además de la diversidad étnica y cultural y de la población víctima de desplazamiento, en Colombia se cuenta con discapacitados que también hacen parte de la atención a la diversidad educativa. La población discapacitada ha sido visibilizada en Colombia por la normatividad mencionada en la sección anterior, pero vale la pena señalar que son diferentes los tipos de discapacidad que se presentan, tales como las físicas o motrices, visuales, auditivas, sensoriales y mentales o cognitivas, así como discapacidades múltiples que pueden integrar dos o más de ellas. Así que la escuela debe ser flexible, puesto que cada año se puede tener matriculados estudiantes con una u otra discapacidad y para el año siguiente puede que no continúen o que lleguen nuevos estudiantes con otras discapacidades distintas. Además, si de lo que se trata es de avanzar de la integración a la inclusión en educación, la escuela debe ser un lugar de puertas abiertas dispuesto a acoger y realizar seguimiento a todas y todos sus estudiantes sin importar ninguna condición. Es importante puntualizar que es muy diferente trabajar las estrategias pedagógicas y didácticas, así como las adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad motriz que para estudiantes con discapacidades cognitivas, o con discapacidades visuales, o auditivas.

Sobre esto, el Ministerio de Educación Nacional emplea desde 2010 una tipología para registrar en el Sistema de Matrículas (SIMAT), los diferentes tipos de discapacidad, lo que a pesar de ser un formalismo para el

aspecto administrativo no deja de ser ilustrativo, pues hace referencia a la manera de denominar las discapacidades. Apareciendo como discapacidades físicas de movilidad, limitaciones físicas de parálisis y musculares, sensoriales auditivas, sensoriales visuales, sistémica, cognitiva y del espectro autista (MEN, 2010).

Entre esto se destaca que desaparece del lenguaje escolar el término enanismo que va a ser clasificado como una discapacidad sistémica, al igual que lo relacionado con sordera, que será denominado como Discapacidad Sensorial Auditiva, o las relacionadas con ceguera que se denominarán en adelante como Discapacidades Sensorial Visual o las que anteriormente se denominaron como retardo mental y síndrome de Down, que ahora pasan a estar clasificadas dentro de las Discapacidades intelectual o cognitiva (MEN, 2010).

Esto implica que el lenguaje científico y especializado hace eco en el ámbito escolar y de la política educativa, siendo más actualizado y de paso evitando señalamientos que podrían generar violencia y exclusión por el mismo término, pues es muy distinto que administrativos, docentes, padres de familia y estudiantes se puedan referir a un niño, si esto fuera necesario, como con discapacidad cognitiva y no como retardado mental o algunos otros términos aún más irrespetuosos y estigmatizadores. Estas definiciones se presentan en la tabla 9.

Tabla 9. Registro de discapacidades en el SIMAT

Categorías de discapacidad anteriores	Situación que surgió	Ajustes hechos en las categorías de discapacidad
LIMITACIÓN FÍSICA (MOVILIDAD)	Queda igual	LIMITACION FISICA
SORDOCEGUERA	Queda igual	SORDOCEGUERA
SORDOS LENGUA SEÑAS	Se deshabilita y se ajusta para la respectiva migración a:	SA - Usuario de LSC (discapacidad Sensorial auditiva - usuarios de LSC)
SORDOS CASTELLANO ORAL	Se deshabilita y se ajusta para la respectiva migración a:	SA - Usuario del castellano - usuarios de LSC)
ENANISMO	Se deshabilita , estos deben migrar a:	DISCAPACIDAD SISTÉMICA
SORDERA PROFUNDA	Se deshabilita , estos deben migrar a:	SA - Usuario de LSC
HIPOACUSIA O BAJA AUDICIÓN	Se deshabilita , estos deben migrar a:	SA - Usuario del castellano - usuarios de LSC)
BAJA VISIÓN DIAGNOSTICADA	Se ajusta , estos deben migrar a:	SV-Baja visión
CEGUERA	Se ajusta ,	SV-Ceguera
PARALISIS CEREBRAL	Se deshabilita , debe migrar a:	LIMITACION FISICA
LESIÓN NEUROMUSCULAR	Se deshabilita , debe migrar a:	LIMITACION FISICA
AUTISMO	Se ajusta , deben migrar a:	TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
DEFICIENCIA COGNITIVA (RETARDO MENTAL)	Se ajusta , deben migrar a:	DI - Cognitivo (discapacidad intelectual, en la cual se encuentran los trastornos de tipo cognitivo)
SÍNDROME DE DOWN	Se deshabilita , debe migrar a:	DI - Cognitivo
MÚLTIPLE	Se ajusta , deben migrar a:	MÚLTIPLE DISCAPACIDAD
OTRA	Se ajusta , deben migrar a:	Otra discapacidad
	NUEVA CATEGORIA	PSICOSOCIAL
	NUEVA CATEGORIA	SISTÉMICA
	NUEVA CATEGORIA	VOZ Y HABLA

Fuente. MEN (2010)

A la par de la clasificación de las discapacidades, el Ministerio de Educación Nacional también reconoce y relaciona los llamados talentos excepcionales, entre los que aparecen genéricamente los que antes se denominaron como superdotados y talentosos, que ahora pasan a llamarse en el sistema de matrículas SIMAT como estudiantes con talentos excepcionales, que pueden ser deportivos, científicos, tecnológicos, artísticos y doble talento excepcional (MEN, 2010).

Por último, se presentan otros tipos de diversidad, además de lo étnico y de las discapacidades, como las de las culturas urbanas o subculturas juveniles que hacen referencia a lo generacional pero también a identidades juveniles, también las identidades de género de la población LGBTI, que como se aprecia en la sentencia de la corte T-478 de 2015, conocida por el caso de Sergio Urrego, por la que la Corte Constitucional exige el respeto de la opción de género y de la apariencia estética de los estudiantes en las instituciones del país, para evitar los abusos cometidos con el joven mencionado, que terminaron en suicidio. Por fortuna, en Colombia no existe una práctica generalizada de rechazo a la escolarización femenina como en algunos países del mundo.

En ese orden de ideas, y reconociendo que no es admisible remitirse a una noción de normalidad porque esto no existe, sino que es relativo al grupo que le interesa definirla por sus propios beneficios, puede decirse que en Colombia la diversidad es múltiple y que el hecho de nombrarla y reconocerla tiene dos caras. De una parte, la visibilización para denunciar que somos diferentes, pero todos tenemos los mismos derechos. Y por otro lado, que resaltar las diferencias es con el fin de encontrar que la escuela y la educación han sido injustos al dar por sentado que solamente existe un modelo para un único tipo de población, siendo esta omisión un motivo de violencia, tal como lo identifico Pierre Bourdieu, quien desde sus primeros estudios puso de relieve que la violencia simbólica está muy presente en el sistema educativo, porque se lleva a cabo por medio del uso de un lenguaje académico que es cercano a la cultura urbana y la burguesía, lo que termina por ejercer una forma de violencia simbólica, puesto que las y los estudiantes que provienen de contextos rurales o migrantes, al igual que los provenientes de estratos sociales más deprimidos encuentran ajeno el lenguaje académico, lo que tiene incidencia en el fracaso escolar y en lo que se percibe por el sistema como mal comportamiento, además de que toda la ritualidad y autoridad pedagógica conferida al sistema educativo y en especial a los docentes, es una arbitrariedad que permanentemente genera violencia y además perpetúa las diferencias de clase.

Para Bourdieu y Passeron:

Toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo. Por otra parte, para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas —y por tanto más difícilmente aprehensibles—, pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores (Bourdieu & Passeron, 1977, p. 11)

Así las cosas, hablar de la diversidad es complejo porque implica el reconocimiento de las poblaciones que según el contexto han sido excluidas del sistema educativo, en lo regional, lo étnico y cultural, la opción de género, las discapacidades, tratando de pasar de un enfoque de incorporación que las reconoce y les da cabida pero sin mayores implicaciones educativas, a un enfoque de inclusión educativa, en el que el proceso educativo, la escuela y los maestros se acomodan a esa diversidad para posibilitar realmente un disfrute del derechos a la educación. Esto implica esfuerzos importantes, pues la escuela y la educación, nacieron como instituciones ligadas a un modelo de sociedad moderna en donde estas diferencias no se reconocían y,

por el contrario, se terminaba potenciando las desigualdades, con un paso doloroso por el sistema educativo, que se quiere ahora humanizar y contextualizar.

Cabe mencionar que la categorización y clasificación se mueven en una delgada línea, puesto que identificar las diferencias de alguna manera contribuye negativamente a que etiquete a los estudiantes, pero no hacerlo puede invisibilizarlos y negarles la atención educativa que se requiere, por eso, se encuentra coherencia en el planteamiento de Gil Jaurena (2008), cuando sostiene que, la apuesta de la educación multicultural y pluriétnica es la siguiente:

- Volver a la idea original de “diversidad”, abstrayéndonos en la medida de lo posible de las categorías de diferencia preestablecidas que nos posicionan ante la realidad de manera prejuiciosa.
- Reconocer al mismo tiempo el valor de la diferenciación, que nos ayuda en nuestro primer acercamiento a la realidad y de hecho es la manera en que nos situamos frente al mundo, pero ser prevenidos sobre la simplificación que acarrea dicha categorización previa.
- Ser conscientes de los procesos de jerarquización de las diferencias, por los que “valoramos las cosas como somos, no como son”.

- Anticipar y prevenir los efectos perversos de la categorización y valoración de la diversidad, que pueden llegar a desvirtuar rasgos que en muchos casos no son tan relevantes, y a ocultar otros que sí lo son. La clave, en todo caso, se encuentra en la idea misma de diversidad y diversidad cultural (Gil Jaurena, 2008, pp. 46-47).

A continuación, las barreras que se pueden identificar para el logro de una educación inclusiva, que a pesar de la teoría y normas que puedan existir, pueden llegar a ser determinantes como impedimentos que se viven en la cotidianidad en la escuela.

1.3.3. Barreras para la educación inclusiva

Frente a la diversidad población de Colombia, la escuela se enfrenta con barreras que pueden ser de diferente tipo, entre las que se pueden encontrar las actitudinales, cuando el resto de la comunidad educativa se resiste a compartir con la población diversa, que como se ha señalado, aparecen por desconocimiento y por prejuicios fundamentados en nociones enraizadas que obedecen más que nada al temor a la diferencia; físicas, que hacen referencia a la infraestructura o aspectos físicos con los que debe contar la escuela, tales como rampas de acceso y disposición de los espacios, entre otros; de tipo pedagógico, que pueden involucrar los recursos

didácticos que pueden mejorar el aprendizaje, así como las mismas capacidades pedagógicas del profesorado para lograr los aprendizajes en la población diversa, lo que incluye lenguaje, conocimiento de estrategias y metodologías, lo que lleva en últimas a una transformación del currículo al igual que la necesidad de acompañamiento de expertos que oriente al profesorado (Fernández, Fuiza y Zabalza, 2013).

Por último, algunas barreras que afectan a las poblaciones desplazadas como el hecho de su condición itinerante, las condiciones de seguridad e inestabilidad por las amenazas y persecución de que pueden ser objeto. Frente a ello, se propone realizar un trabajo con la comunidad educativa para identificar las barreras en cada contexto y poder generar propuestas de solución para superarlas con la participación de los involucrados (Fernández, Fuiza y Zabalza, 2013), entendiendo que desconocer los problemas no quiere decir que no existan y por el contrario lo que se quiere es identificar estos impedimentos, que en ocasiones pueden ser de fácil modificación, conocerlos para poder superarlos.

Tabla 10. Diversidad poblacional en Colombia y las barreras para su atención en la escuela.

POBLACIÓN DIVERSA EN COLOMBIA	SUBTIPOS	BARRERAS DE APRENDIZAJE
Grupos étnicos	87 Etnias indígenas	Actitudinales y culturales.
	3 Etnias afrocolombianas (Afro, pelenqueros y raizales)	Actitudinales y culturales.
	Rom (gitanos)	Actitudinales y culturales.
Desplazados por conflicto armado	Más de 7 millones de desplazados	Actitudinales. Población flotante con problemas para su propia seguridad e integridad. Condiciones psicológicas hacia la resiliencia.
Discapacitados	Mental-cognitivo	Actitudinales, pedagógicas, ausencia de especialistas.
	Física (Motriz)	Actitudinales, físicas para optimizar el acceso cotidiano. Pedagógicas.
	Sensorial Auditiva	Actitudinales, pedagógicas y físicas.
	Sensorial Visual	Actitudinales, pedagógicas y físicas.
Opción de Género	LGBTI	Actitudinales.
Subculturas juveniles	Múltiples y cambiantes	Actitudinales.

Fuente. Elaboración propia a partir de Fernández, Fuiza y Zabalza, (2013).

A partir del reconocimiento de las barreras a la inclusión educativa pueden iniciarse acciones para la transformación de la escuela hacia una escuela inclusiva. En cuanto a lo físico, adaptar espacios, accesos y rutas para que toda la población estudiantil pueda circular y disfrutar de los escenarios escolares, la transformación de estas barreras requiere participación de las autoridades estatales en el nivel municipal y departamental, puesto que en Colombia el presupuesto de la institución educativa no puede emplearse para infraestructura, por lo que debe ser

remitido a la oficina de plantas físicas de la secretaría de educación de la entidad territorial específica, que no siempre entre sus metas tiene este tipo de adecuaciones y remodelaciones porque en la mayoría de ocasiones tienen un alto costo.

En cuanto a las barreras pedagógicas, es importante volver a resaltar la necesidad de contar con el personal profesional idóneo porque en la formación de maestros en Colombia, se dan bases de pedagogía y didáctica en general y una profundización disciplinar o por niveles, de manera que la oferta educativa en formación de maestros ofrece titulaciones en educación con énfasis en infancia, en primaria y en áreas específicas para secundaria, además licenciatura en psico-orientación, por lo que la mayoría de maestras y maestros no han sido formados para la atención a la población discapacitada.

En Colombia, la ampliación de la planta docente ha estado atada al aumento de la cobertura, es decir que se establece una relación de número de maestros por número de estudiantes, de modo que no se percibe la necesidad de más maestros sino hay un aumento de matrícula, por lo que la presencia de población diversa en cuanto a la discapacidad no garantiza aumento de maestros y en cuanto al personal docente de orientación escolar, se dice que por cada 800 estudiantes se nombra uno, pero la realidad es otra, ya que se pueden encontrar instituciones educativas con

tres jornadas y cuatros sedes, con un número de más de cuatro mil (4000) estudiantes con una sola orientadora escolar, lo que a todas luces es insuficiente.

En cuanto al personal de apoyo, de tipo especializado, tal como fonoaudiología, terapia ocupacional, enfermeras, traductores de lenguajes de señas, entre otros, las leyes de educación en Colombia no definen nada al respecto, por lo que queda en la buena voluntad y en la visión de los secretarios de educación, el hecho de contratar este tipo de profesionales que son vitales para el avance hacia una verdadera inclusión educativa.

En ninguna de las leyes revisadas se hace alusión a la provisión obligatoria de estos profesionales. Mucho de este personal es temporal y varía dependiendo el gobernante de turno, y sus contratos especifican la atención a varias sedes de manera simultánea. Situación que genera un acompañamiento bastante superficial, sin mayores resultados.

En la Actualidad la Fundación Progresá, entidad de origen Santandedeano está desarrollando un convenio con la Gobernación del Tolima, para apoyar las Instituciones educativas con la población caracterizada como vulnerable, de acuerdo a los lineamientos del decreto 1421. Lamentablemente se trata solo de unas visitas esporádicas un día a la semana y una caracterización con unos datos del SIMAT correspondientes a la vigencia 2016, por ende el impacto que va a generar es mínimo, a pesar de que la inversión económica es alta; pues lo que realmente se necesita en las Instituciones Educativas es

que se nombre profesionales de apoyo que tengan una mayor presencia y se trabaje impulsando a los estudiantes a continuar sus estudios en Instituciones de Educación superior, aprovechando que según los lineamientos que rigen la Acreditación de las Instituciones de Educación Superior, estas no solo están obligadas a ofrecer acceso a las poblaciones vulnerables, sino que además dentro de sus propósitos La exploración de la realidad de la inclusión educativa en ámbitos universitarios propendiendo por una política institucional que asegure el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiante con discapacidad y con ello se logre su autonomía y vida independiente.

En cuanto a la dotación de material didáctico y ayudas pedagógicas, las instituciones educativas del sector público tienen rubro para esto, así que en este punto se trata más que nada de la organización, planeación y visión que se tenga para dejar previsto en el presupuesto del año siguiente las compras de los materiales necesarios.

Acercas del profesorado, tal como se ha mencionado en secciones anteriores, requieren de cursos y talleres para poder hacer frente a la diversidad tan compleja y dinámica de un país como Colombia, para derribar las barreras actitudinales cuando se tenga la tendencia al rechazo, pero

también el apoyo permanente de las autoridades gubernamentales de la entidad territorial específica, para que exista acompañamiento.

Las barreras actitudinales pueden presentarse en el estudiantado y en las demás familias que integran la comunidad educativa, pero es papel de la escuela y del profesorado generar la consciencia, posibilitar una sana convivencia, contribuir a tranquilizar con base en el reconocimiento del enfoque de derechos humanos y del aporte científico y pedagógico, puesto que se puede esperar que quienes no se dedican a la labor educativa puedan dejarse llevar por temores y prejuicios, pero es la escuela y los profesionales de la educación deben ser los llamados a llevar de la mano al resto de la comunidad educativa hacia la inclusión de la diversidad humana.

2. SISTEMA CATEGORIAL

2.1. Categorías elegidas para realizar la investigación

Considerando que el enfoque de esta investigación es cualitativo, se propuso trabajar con un sistema categorial que posibilita el diseño metodológico para el trabajo de campo, al igual que la indagación teórica, al

privilegiar solamente unas categorías de análisis, conservando la coherencia con la pregunta de investigación y los objetivos general y específicos, encontrando que, según Rivas (2015), el trabajo con categorías es para los enfoques cualitativo o interpretativo el correspondiente a lo que sería el trabajo con variables desde el enfoque cuantitativo (Rivas, 2015, p. 115) por lo que la categoría debe cumplir con:

... criterios para respetar su función en el análisis de contenido, como son la exclusión mutua, es decir, una categoría no puede estar inmersa en otra ni explicarse a través de otra; homogeneidad entre sí, pertinencia con el tema analizado, objetividad, que permita tener una visión amplia del objeto de estudio, y productividad, que conduzca al logro de los objetivos planteados (Cámara, 2009, citado por González, López y Osorio, 2016, p. 17).

Según Rivas (2015), las categorías tienen las siguientes características:

- Surgen a partir de la revisión del estado del arte o del marco teórico y con ellas
- define qué y cuáles son los conceptos que se usarán para explicar el tema de investigación, las categorías también delimitan cuales son los límites y alcances de la investigación.

- Es recomendable identificar un máximo de categorías, así como un máximo de tres subcategorías. De otra manera la investigación se hará complicado de entender.
- No se debe perder de vista que la idea de identificar las categorías de análisis es reducir la realidad a conceptos claros y sencillos de comprender.
- Las categorías de análisis suelen dividirse en subcategorías que permiten clarificar los conceptos que se estudian.
- Es muy importante remarcar que dichas categorías deben tener validez teórica. Es decir, deben estar sustentadas en trabajos de investigadores previstos que se han ocupado del problema.
(Rivas, 2015, pp. 115-116)

Para operacionalizar el trabajo con categorías, Rivas propone establecer categorías, definición de la misma, definición operativa y subcategorías, de forma tal que al momento del diseño y aplicación de instrumentos para recolección de los datos campo, haya claridad en el trabajo y mayor coherencia (Rivas, 2015, p. 117).

Por otra parte, González, López y Osorio (2016), encuentran que las categorías se pueden relacionar en un sistema categorial, tal como se presenta en la tabla 10, siendo empleadas desde diferentes perspectivas.

Igualmente, González, López y Osorio, afirman que para trabajar con categorías de análisis se realizan pasos, que puede proponerse de diferentes maneras, tales como un primer paso de pre análisis, en el que se definen los objetivos, se eligen los documentos y se revisan; un segundo paso, en el que se eligen las categorías de análisis, se ajustan los objetivos y se contrastan las categorías con las definiciones de los expertos; tercer paso, definición de subcategorías, codificación de la información recogida, y como cuarto paso, el análisis y la interpretación de la información (Cabero y Loscertales, 2002, citado por González, López y Osorio, 2016, p. 20).

Tabla 11. Algunas concepciones de sistema categorial o análisis de categorías

ALGUNAS CONCEPCIONES DE SISTEMA CATEGORIAL Y ANÁLISIS DE CATEGORÍAS		
DESCRIPCIÓN	SEGÚN	PERSPECTIVA
Conjunto de categorías con sus relaciones que guían la investigación y apoyan el análisis	Galeano Marín y Aristizábal Salazar (2009); Galeano Marín y Vélez Restrepo (2002)	Ciencias Sociales
Manera de articular los resultados del estudio	Goikoetxea, Aramendi, Buján, Rekalde y Ros (2011); Rekalde Rodríguez, Vizcarra Morales y Macazaga López (2011)	
Herramienta o instrumento para focalizar o guiar la observación	Evertson y Green (1989)	
Las categorías estimulan la discusión y el marco del diálogo entre los miembros clave del equipo	Amidon (1997)	Ciencias de la administración Economía del conocimiento
Herramienta en la descripción de la estructura y la función de los sistemas naturales	Louie (1983a; 1983b)	Matemática
Se examinan las relaciones que existen entre las diferentes descripciones través de la medición de variables observables e interacciones dinámicas		Ciencias naturales

Fuente. González, López y Osorio (2016, pp. 17-18)

Así las cosas, en este trabajo se realizó un paso previo en el que se propuso el problema, pregunta y objetivos sobre el tema de inclusión en educación y posterior a las revisiones teóricas, se ajustaron los objetivos específicos en torno a la categoría de escuela inclusiva, desagregando en las subcategorías de condiciones para la inclusión educativa, proyecto educativo de inclusión y percepción de la inclusión educativa, como se muestra en la tabla 12.

Tabla 12. Sistema categorial para inclusión educativa

	CATEGORÍA	DEFINICIÓN	DEFINICIÓN OPERATIVA	OBJETIVO AL QUE APUNTA
CATEGORÍA PRINCIPAL	Escuela inclusiva	Aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la Diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación. (Unesco, 2008, p. 5)	Escuela que atiende la diversidad humana	Establecer la pertinencia de la filosofía Institucional del colegio Arturo Mejía Jaramillo de Lérica Tolima, con respecto a la aplicabilidad de los fundamentos teóricos y Legales que determinan la existencia de una escuela Inclusiva
SUB-CATEGORÍA 1	Condiciones para la escuela inclusiva	No obstante, el desarrollo de escuelas y sociedades más inclusivas e igualitarias no puede lograrse solamente a través de la educación, siendo necesaria una mínima equidad social que garantice las condiciones que hacen posible el aprendizaje, por lo que es necesario el desarrollo de políticas intersectoriales que aborden de forma integral los factores externos e internos a los Sistemas educativos que generan exclusión, discriminación y desigualdad. (Unesco, 2008, p. 10)	Teoría y normas que posibilitan una escuela inclusiva	Analizar la conceptualización sobre inclusión educativa que está presente en la teoría y las normas, así como su incidencia en la consolidación de la IE Arturo Mejía Jaramillo de Lérica – Tolima como escuela inclusiva.
SUB-CATEGORÍA 2	Proyecto educativo de la escuela inclusiva	La inclusión educativa demanda de las instituciones una transformación profunda en el currículo. (Vera, Palacio y Patiño, 2014, p. 13)	Aspectos institucionales que posibilitan una escuela inclusiva	Reconocer la concordancia que tiene el Proyecto Educativo Institucional, del colegio Arturo Mejía Jaramillo, con relación a la inclusión educativa.
SUB-CATEGORÍA 3	Percepción de la escuela inclusiva	Las actitudes de los docentes hacia sus estudiantes juegan un papel importante en el acto educativo; así, la psicología educativa le concede especial preeminencia al punto que afirma que algunos estudiantes muestran agrado o desagrado hacia la materia, asignatura o actividad, no tanto su naturaleza, como por las actitudes que el docente presenta en su acto docente. (Díaz y Franco, 2010, p. 16)	Actitudes de los sujetos que integran la escuela que posibilitan una escuela inclusiva	Determinar la percepción de los estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Arturo Mejía Jaramillo de Lérica – Tolima, en relación con la consolidación como escuela inclusiva.

Fuente. Elaboración propia con base en Rivas (2015, p. 117); UNESCO

(2008); Vera, Palacio y Patino (2014) y Díaz y Franco (2010).

CAPÍTULO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. PARADIGMA, ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

En los debates sobre la construcción del conocimiento científico de las sociedades aparecen los llamados paradigmas de investigación científica, que permiten organizar las posibilidades de investigación plausibles en tres grandes grupos. Jürgen Habermas se pregunta a ese respecto, si todo conocimiento obedece a los mismos intereses, encontrando tres posibilidades (Habermas, 1982).

Para el filósofo alemán, será muy diferente aquel conocimiento que se produce con el fin de determinar las leyes de funcionamiento de la sociedad, para controlar y poder predecir el comportamiento, con el énfasis en explicar las causas de los fenómenos sociales.

El conocimiento producido con este interés según Habermas, se puede clasificar dentro del paradigma empírico analítico, que además se identifica por la intención de ser avalorativo, es decir, se realizan esfuerzos para que los valores y posturas de las y los investigadores no intervengan en la labor investigativa, por lo que también ha sido conocido como paradigma positivista (Habermas, 1982, pp. 75-78).

A lo largo de la historia de las ciencias sociales, el positivismo o paradigma empírico analítico, puede rastrearse desde Augusto Comte y en general en la mayoría de científicos sociales del siglo XIX, que tenían la ambición de lograr una ciencia exacta sobre lo social. Tal como lo describen Taylor y Bogdan:

...el positivismo, reconoce su origen en el campo de las ciencias sociales en los grandes teóricos del siglo XIX y primeras décadas del XX, especialmente August Comte (1896) y Emile Durkheim (1938, 1951). Los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Durkheim (1938, pág. 14) afirma que el científico social debe considerar los hechos o fenómenos sociales como "cosas" que ejercen una influencia externa sobre las personas (Taylor y Bogdan, 1994, p. 15).

En la actualidad, para el caso de la investigación en educación, el paradigma positivista sigue vigente porque se puede escoger por la preferencia de las y los investigadores, si se comparten los principios filosóficos en relación con la creencia de que el mundo social puede ser explicado porque tendría un orden que es necesario develar al reconocer sus leyes de funcionamiento, pero más que nada, puede ser vigente por la coherencia con el objeto de estudio, cuando se trata de fenómenos sociales que son susceptibles de un tratamiento empírico analítico, medible, del que se pueden obtener algo como leyes sociales al relacionar variables.

Al llevar los principios que orientan el método de producir conocimiento del positivismo a la práctica, a la realización de investigaciones, el enfoque investigativo más coherente es sin duda el enfoque cuantitativo, por cuanto busca recolectar los datos a través del lenguaje matemático y de herramientas orientadas a la medición y al tratamiento de variables. Por ello, desde el método del positivismo el enfoque metodológico cuantitativo encuentra consonancia en la utilización de técnicas como la experimentación, la encuesta y la estadística, así como las técnicas que conserven principios similares, que en últimas consisten en definición de variables medibles y recolección de datos numéricos.

Por su parte, a comienzos del siglo XX, se hace evidente otra manera de construir el conocimiento, frente a la imposibilidad de establecer las leyes que gobiernan al mundo social y con ello la incapacidad para predecir la ocurrencia de fenómenos sociales, puesto que este dominio de la vida se percibe como de mayor complejidad, ya que entran en juego las percepciones y motivaciones de los seres humanos, incluso al ser observados y estudiados, a diferencia de un fenómeno natural. A este respecto, Habermas encuentra que esta otra manera de producir conocimiento tiene como interés la comprensión del mundo social, de las actuaciones y motivaciones humanas, por lo que no se trata de un conocimiento de alcance universal, como pretende el positivismo, sino que interesa entender cada realidad, cada situación en su contexto sin que éste tenga que llevar necesariamente a establecer leyes medibles (Habermas, 1982, pp. 147-157).

Así, se reconoce la particularidad del paradigma histórico hermenéutico, cuyo centro está justamente en la posibilidad de desentrañar, desenmarañar las acciones humanas y encontrarles su sentido, por lo que también se conoce como paradigma interpretativo. En este paradigma no existe dificultad en entender que las y los investigadores inciden en el objeto de estudio, que aquí ya no es objeto sino sujetos de estudio, puesto que tanto investigado como investigador tienen algo que decir del fenómeno

estudiado y así se intente, resulta imposible desconocer los valores personales de quien investiga, lo que no necesariamente empaña la investigación, sino que por el contrario la hace más honesta.

Esta manera de construir el conocimiento para las ciencias sociales puede rastrearse desde finales del siglo XIX y hasta la actualidad con autores como Dilthey, la perspectiva hermenéutica de Gadamer y en general, la mayoría de científicos sociales que desde la antropología, sociología, historia, entre otras, han dado cuerpo a esta manera propia de construir conocimiento, demostrando que el positivismo no es la única ciencia aceptables.

Los principios filosóficos de fondo tienen que ver con el rechazo de una verdad única y un orden universal, para dar más importancia al sentido que les atribuyen los sujetos a sus vidas, por ende, a lo que hacen, a las expectativas que se trazan y a todas las prácticas cotidianas de las sociedades, Habermas comenta la idea que se trazaba Dilthey: años

Aquí es objeto de investigación no la humanidad, sino el mundo en el que se manifiesta la vida histórico-social de los hombres. Cuando Dilthey creía todavía poder explicar los problemas de la lógica de la ciencia en el marco de una psicología descriptiva y analítica, intentó entender el acto de la comprensión de las manifestaciones de la vida, de acuerdo con el modelo del sentir retrospectivo del estado psíquico del otro (Habermas, 1982, p. 153).

Para el método de construcción de conocimiento del paradigma interpretativo o histórico hermenéutico, resulta de mayor coherencia el enfoque investigativo cualitativo, puesto que se trata de conocer en profundidad los sentidos, significados y motivaciones de las actuaciones humanas en sociedad, siendo más importante la profundidad de no la extensión de los estudios.

En el enfoque cualitativo se pueden encontrar las técnicas de recolección de la información como la entrevista en profundidad, grupos focales, la observación de campo, el análisis documental, entre otros, que proponen un diálogo con los interlocutores sabiendo de antemano que no hay una verdad sino interpretaciones y sentidos asignados por cada cual, al igual que las observaciones en donde más que las palabras son los actos, simbolismos, prácticas las que hablan por sí solas. Por ello, no se trata de medición de variables, sino proponer categorías de análisis que casi siempre

van atadas a una teoría, en una agenda de trabajo que es flexible tal como lo son los sujetos.

Por último, Habermas agrega su propio paradigma como lo es el paradigma socio-crítico, que tiene que ver con el conocimiento cuyo interés es la emancipación de los colectivos humanos frente a las condiciones de explotación y dominación a las que son sometidos, cuestionando el papel que ha jugado en la historia el conocimiento científico, pues tanto positivismo como interpretativo se han quedado a un lado, los unos para explicar leyes y los otros para comprender, pero no han posibilitado que el conocimiento que generan regrese a la sociedad para transformar de manera emancipatoria las condiciones de vida de las personas de carne y hueso que sufren bajo la opresión de algún grupo o creencia. El hallazgo tiene que ver con la relación que existe entre conocimiento e interés, pues no habrá ningún conocimiento desinteresado (Habermas, 1982, pp. 193-214).

Así, el paradigma socio-crítico no encuentra sentido a producir conocimiento por producir conocimiento, sino que demanda que este sea para y por las comunidades, pues se parte del principio de que las condiciones que definen el devenir de las sociedades es creado por seres humanos, por tanto, el papel de la ciencia es develar y poner en conocimiento este mecanismo, para que los mismos oprimidos puedan

transformar sus condiciones de vida, al romper con la separación entre teoría y práctica (Alvarado y García, 2008, pp. 190-191). Esta manera de concebir la ciencia puede rastrearse en autores como Karl Marx, la teoría crítica de la escuela de Fráncfort de la que Habermas hace parte y las escuelas de pensamiento latinoamericanas, que desde los años setenta se han posicionado con autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda, entre otros.

De acuerdo con los principios filosóficos que orientan el paradigma y métodos socio-crítico, se encuentra que lo más coherente es el enfoque participativo, pues se trata de romper la tradicional dupla de sujeto cognoscente y sujeto conocido, que en el positivismo y en el interpretativo ubica en una posición de superioridad a los investigadores, principalmente como expertos, mientras que el enfoque metodológico participativo ubica en un mismo plano el conocimiento académico que pueden tener investigadoras e investigadores y el conocimiento cotidiano de quienes sufren el día a día de la situación que se quiere investigar, es decir la comunidad (González y Peredo, 2009).

Desde este enfoque participativo, lo más procedente es que la agenda de trabajo sea construida con la comunidad y el investigador es apenas un acompañante que va a poner todo su conocimiento al servicio de la resolución del problema que se identifique, y continuar el resto de las fases

definidas en el diseño metodológico con la participación permanente de la comunidad en una retroalimentación permanente.

Al final, buscar que el conocimiento producido sea empleado para transformar de manera emancipatoria las condiciones de vida de la comunidad que ha participado en el proceso, por lo que los métodos son de investigación acción participativa (IAP). Así, las técnicas empleadas son principalmente el análisis crítico del discurso, los grupos de discusión y la cartografía social, y todas las herramientas sin importar el enfoque siempre y cuando puedan contribuir al logro de los objetivos propuestos por la comunidad.

En la tabla 13, se presenta un intento de síntesis sobre los paradigmas de investigación, los principios que orientan sus métodos y los enfoques metodológicos correspondientes, entendiendo así que no existe una única manera de hacer ciencia, sino por lo menos tres. Esta tabla es ilustrativa, sobre todo al momento de tomar una decisión sobre la propia investigación para con ello conservar la coherencia.

Tabla 13. Paradigmas de investigación científica.

ASPECTOS	PARADIGMA POSITIVISTA O EMPÍRICO-ANALÍTICO	PARADIGMA INTERPRETATIVO O HISTÓRICO-HERMENÉUTICO	PARADIGMA SOCIO-CRÍTICO
El mundo	Existe y puede ser conocido si se establecen las leyes que lo ordenan	Es una interpretación de cada sujeto, por ello es más viable comprender el sentido que cada quien le asigna	Es susceptible de ser intervenido y transformado desde la justicia
El conocimiento	Explica las leyes de funcionamiento del mundo	Posibilita comprender	Debe comprometerse con la transformación emancipatoria
Interés del conocimiento	Técnico: Explicar	Práctico: Comprender	Transformar: Emancipar
La relación con el conocimiento	Sujeto - Objeto	Sujeto - Sujetos	La comunidad produce conocimiento y el investigador acompaña
Producción de conocimiento	Avalorativa, desde afuera y desde arriba	Reconocer los valores, desde afuera y desde arriba	Participación de la comunidad en todas las etapas del diseño y desarrollo de la investigación
Alcances	Conocimiento universal	Conocimiento particular	Conocimiento desde y para la comunidad
Enfoque metodológico coherente	Cuantitativo	Cualitativo	Participativo
Método	Emírico-analítico, definición de variables y su medición	Interpretativo, definición de categorías ligadas a una teoría	IAP, diseño participativo
Técnicas de investigación	Experimentación, encuesta, estadística	Entrevista, observación de campo, análisis de discurso	Cartografía social y grupos de discusión

Fuente. Adaptación de Ricoy (2006, p. 2).

Tomando en consideración las implicaciones de cada uno de los paradigmas, sus métodos y técnicas, pero más que nada la coherencia con el objeto de estudio de este trabajo, así como su alcance y posibilidades, se propone el paradigma interpretativo, pues es una investigación que intenta comprender lo que está sucediendo con la inclusión educativa en un país como Colombia, pero más aún, comprender como la aparición de este enfoque educativo de inclusión llega hasta un municipio como lo es Lérída en el Tolima, y cómo esto es percibido por la comunidad educativa y qué sentido se le da en medio de la vida cotidiana de las familias y maestros de esta escuela.

Por ello, en el enfoque metodológico más coherente es el cualitativo, de manera que las técnicas y herramientas de investigación elegidas van de la mano con toda la coherencia del trabajo, tratando de interpretar la manera como se plasma la inclusión educativa en el ámbito administrativo de normas y políticas, pero también en la escuela y sus actores sociales, entendiendo que: ...la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico. (Taylor y Bogdan, 1994, p. 20)

2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

En atención a que el paradigma interpretativo busca la comprensión de los fenómenos sociales desde el sentido que le asignan los actores sociales, que esto a su vez implica que tiene más relevancia la profundidad que no tanto la extensión, se propone como tipo de investigación el estudio de caso, como un tipo de investigación centrada en un caso específico, del que se puede estudiar los diferentes aspectos relacionados con la categoría y subcategorías propuesta para la investigación, con la utilización de diferentes técnicas, que en este caso serán de preferencia desde el enfoque cualitativo. Se reconoce que el estudio de caso:

... es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin, 1989). Además, en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996). (Martínez Carazo, 2006, pp. 167-168)

Algunas de las características del estudio de caso, según Chetty (1996) pueden ser:

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado.
- Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.
- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen, y
- Juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado.

(Chetty, 1996, citado por Martínez Carazo, 2006, p. 176)

De acuerdo con esto, se optó por realizar esta investigación desde el estudio de caso, siendo el caso elegido el de Institución Educativa Arturo Mejía Jaramillo de Lérída – Tolima, para tratar de comprender la manera en la que se está presentando la inclusión educativa, así como la manera en que los miembros de la comunidad educativa se sienten frente a la inclusión y a la posibilidad de avanzar hacia una verdadera escuela inclusiva.

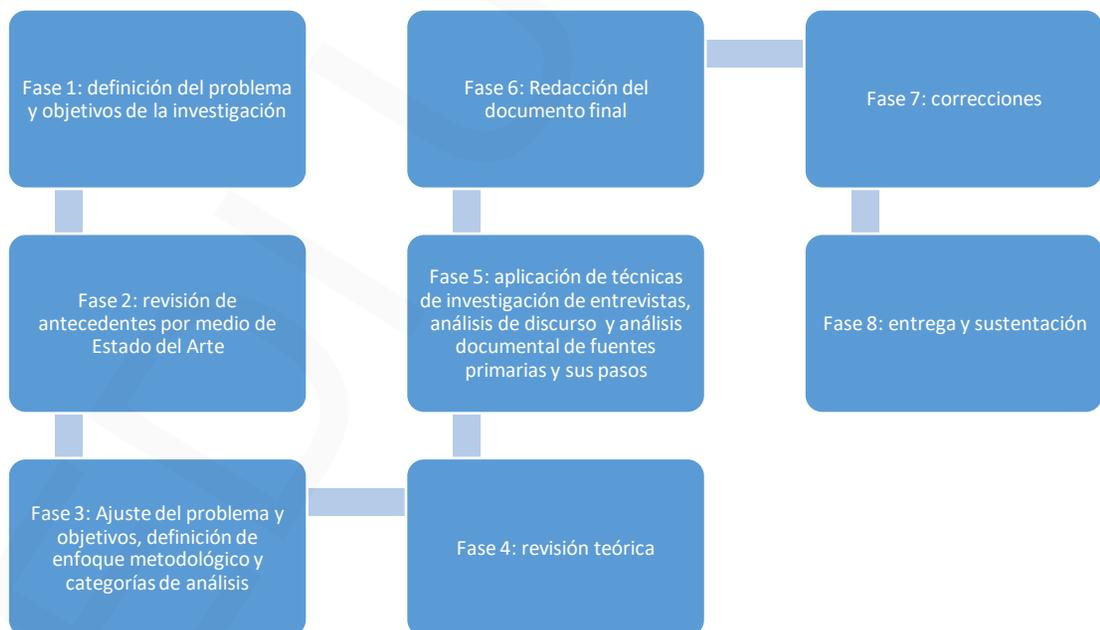
Definir el tipo de investigación como estudio de caso implica la posibilidad de profundidad sin que esto conduzca necesariamente a la urgencia de la generalización del conocimiento, pues se sabe de antemano que lo que sucede en esta institución es muy particular, por estar ubicada en un contexto geográfico y cultural muy concreto, con una historia propia que tiene que ver con la trayectoria que la misma comunidad educativa ha ido definiendo. Implica también, una flexibilidad en cuanto a la elección de las técnicas de investigación y a la posibilidad de que este estudio pueda servir de base para futuras investigaciones en relación con la transformación hacia mayores grados de inclusión, hasta donde la comunidad educativa lo considere.

Por último, y de acuerdo con el estado del arte, es un tipo de investigación novedoso en este tema, puesto que no se encontraron otras investigaciones de este tipo.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para este trabajo de investigación se trata de conservar la coherencia con los planteamientos expuestos en cuanto a paradigma, método, enfoque metodológico y tipo de investigación, así como con el problema y los objetivos, por tanto, se eligió un diseño cualitativo, con las fases que se detallan en la figura 5, siguiendo las indicaciones de Tamayo (1999).

FIGURA 5. Diseño metodológico



Fuente. Elaboración propia con base en Tamayo (1999, pp. 71-73)

4. POBLACIÓN Y MUESTRA/UNIDADES DE ESTUDIO

Teniendo en cuenta que el tema de inclusión educativa es parte de la agenda de trabajo que promueven los organismos internacionales, que al aplicarse en un país como Colombia se encuentra con las particularidades de la diversidad de población, sobre todo en un municipio de una región periférica, el sentido de este trabajo es apreciar la posibilidad de que en estos contextos regionales, como lo pueden ser tantas instituciones educativas del sector pública del país, se pueda llegar a concretar la idea de escuela inclusiva, con todos los aspectos que ello puede implicar.

Así las cosas, dentro de la totalidad de escuelas de los territorios colombianos cualquier institución educativa pudo haber sido el centro de atención para este estudio de caso, al tratarse de escoger una de ellas en la que se pudiera realizar el trabajo en profundidad y que tuviera la riqueza de diversidad de poblaciones que amerite considerar como problema de investigación la transformación hacia la inclusión educativa.

Por ello, se escogió una institución educativa de un departamento con presencia de conflicto armado, con recepción de población desplazada y con un punto medio entre entornos rurales y urbanos, como lo es el municipio de Lérída en el departamento de Tolima, siendo particular el caso de esta

institución por tener población con diferentes tipos de discapacidad y no contar con personal especializado, lo que ilustra la situación de muchas instituciones educativas que enfrentan contextos similares.

La IE Arturo Mejía Jaramillo está ubicada en el municipio de Lérica, en el nororiente del departamento del Tolima. Lérica es un municipio de 281 kilómetros cuadrados, con temperatura promedio de 28 grados centígrados. Su población es de aproximadamente 18100 personas, de las cuales alrededor de 14000 habitan la zona urbana con una importante población rural de cerca de 4100 habitantes. La población es mayoritariamente mestiza con legado de las tribus bledos y coloyas.

La principal actividad económica es el cultivo y comercialización del arroz, aunque también se cultivan otros productos, al igual que existe ganadería y pesca (Sitio oficial de la Alcaldía Municipal de Lérica). El municipio enfrenta problemáticas similares a otros municipios del país, que tienen que ver con distribución desigual de los ingresos, desempleo, dificultades para acceso a alguno de los servicios básicos.

Un aspecto importante fue la expansión del municipio, posterior a la catástrofe de la desaparición del municipio de Armero en 1985. Por otra parte, la incursión de grupos alzados en armas tanto de guerrilla como de paramilitares que generó un masivo desplazamiento de las zonas rurales del municipio y de otros departamentos hacia la cabecera municipal.

De igual forma, la ubicación estratégica que tiene el municipio sobre la vía panamericana, lo convierte en paso obligado hacia la costa, y ciudades como Bogotá, Manizales, Medellín e Ibagué, entre otras, que genera el constante arribo de población flotante.

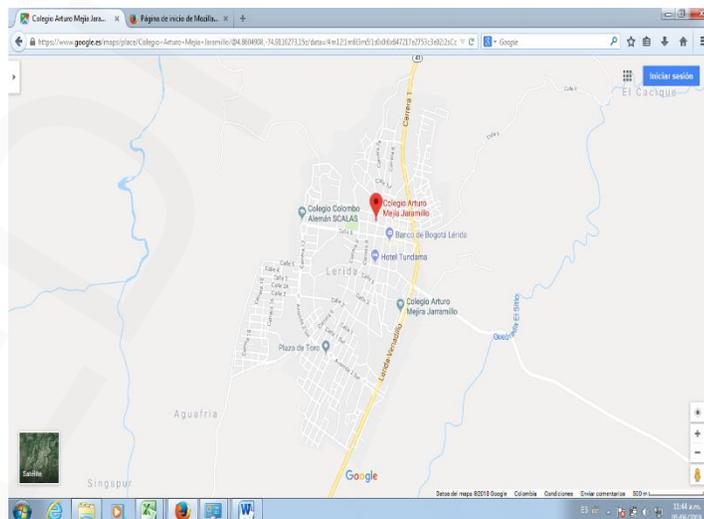
El fenómeno inicial de desplazamiento se está transformando, convirtiendo al municipio en un lugar de acogida más que de expulsión (CODHES, 2013, p. 93), pero también como lugar de paso, para población proveniente de las zonas rurales cercanas y de otros departamentos como el Cauca y el Valle del Cauca, con campesinos y afrocolombianos.

FIGURA 6. Ubicación del Municipio de Lérica en el Departamento del Tolima.



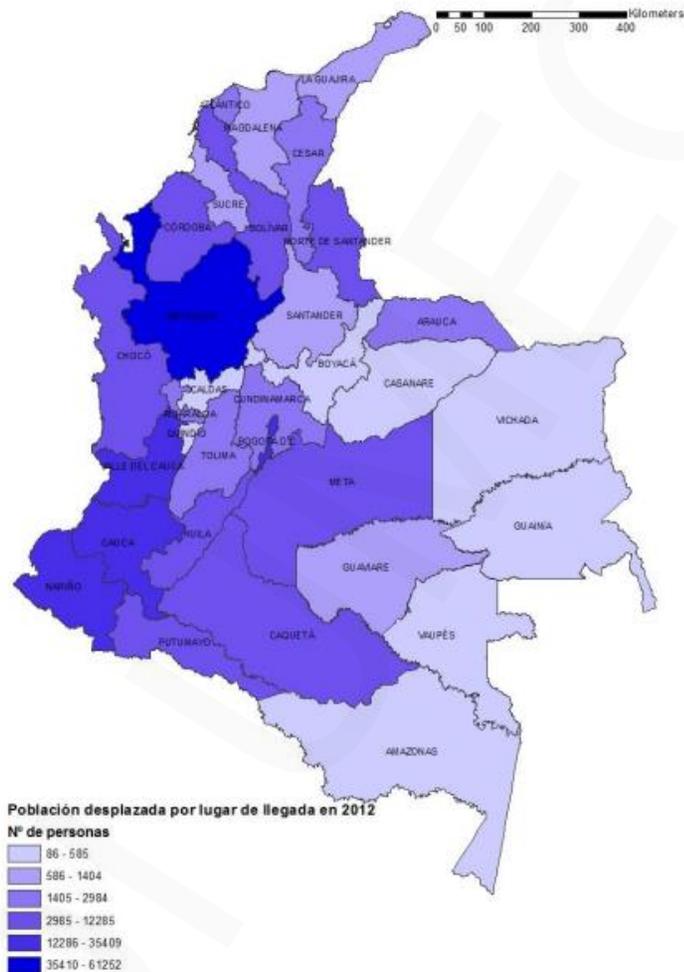
Fuente. es.wikipedia

FIGURA 7. Ubicación geográfica de la IE Arturo Mejía Jaramillo, en el Municipio de Lérica del Departamento de Tolima.



Fuentes. Googlemaps.

FIGURA 8. Situación de Lérida como municipio de acogida en la dinámica del desplazamiento forzado en Colombia.



Fuente. CODHES (2013, p. 14)

En ese orden de ideas, se encuentra que Lérída es un municipio que representa la dinámica de muchos municipios de Colombia, lo que a su vez posibilita identificar a las instituciones públicas como ilustrativas de la situación que avoca realizar la actividad educativa con población diversa, lo que posiciona la inclusión desde el enfoque de los derechos humanos como lo más coherente.

La Institución Educativa Arturo Mejía Jaramillo está conformada por una planta de personal de 1 rector, 2 coordinadores, 1 docente orientadora, 44 docentes de aula y 5 administrativos, ofertando de preescolar a grado 11, lo que es la educación escolar completa en el sistema colombiano. La institución cuenta con 4 sedes, todas ubicadas en la zona urbana; la sede principal atiende estudiantes de secundaria en las jornadas mañana, tarde y noche y las sedes Piloto, Sabroso y Servivienda, atienden la primaria.

El crecimiento de la institución en cobertura e infraestructura está relacionado con la catástrofe de Armero y el desplazamiento, pero también el apoyo del gobierno en el nivel central, el aporte del gobierno Alemán y la participación de programas de apoyo social como Lleva una escuelita en tu corazón, del clásico programa de la televisión colombiana, Sábados Felices.

IE Arturo Mejía Jaramillo. Sede Principal, construcción antigua.



IE Arturo Mejía Jaramillo. Sede Principal, construcción nueva.



IE Arturo Mejía Jaramillo. Sede Piloto, bloque A y bloque B.



IE Arturo Mejía Jaramillo. Sede Servivienda Barrio Alemán.



IE Arturo Mejía Jaramillo. Sede El Sabroso.



La diferencia de las familias que integran la comunidad educativa, en cuanto a las condiciones socioeconómicas y culturales, así como la composición de las familias y la ocupación de los padres que van desde empresarios, arroceros, comerciantes, médicos, profesores, empleados informales, vendedores ambulantes y trabajadores rasos de las arroceras, empleadas domésticas, conductores, entre otros hacen que la población educativa sea muy diversa, poniendo de relieve la coherencia de esta investigación.

Se tiene matriculado 1.052 estudiantes, pertenecientes a los estratos 1,2 y 3, de los cuales 32 presentan Necesidades Educativas especiales, 6 pertenecen a la comunidad étnica nasa, 5 son afrodescendientes, 15 desplazados, 4 están bajo la modalidad hogar sustituto y 2 son hijos de

reintegrados, 5 son madres lactantes, 3 están embarazadas, 8 viven en la zona rural a más de dos horas de camino. En la tabla 14 se presenta la población y muestra de este trabajo.

Tabla 14. Población y muestra

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA IE ARTURO MEJÍA JARAMILLO DE LÉRIDA –TOLIMA	
POBLACIÓN	Instituciones educativas públicas, de regiones periféricas, que atienden diversidad poblacional
MUESTRA	Una institución educativa del Departamento de Tolima, municipio de Lérída IE Arturo Mejía Jaramillo
POBLACIÓN ESTUDIANTIL IMPACTADA	1052 estudiantes
POBLACIÓN ESPECÍFICA DE DIVERSIDAD	80 estudiantes
POBLACIÓN ENTREVISTADA	16 actores sociales entrevistados: 3 padres de familia de población diversa 3 docentes que han trabajado con población diversa Grupo de 5 padres de familia de población general Grupo de 5 estudiantes de población general
CORPUS DOCUMENTAL DE POLÍTICA PÚBLICA	9 documentos de política pública de nivel nacional y departamental
CORPUS DOCUMENTAL INSTITUCIONAL	2 documentos institucionales

Fuente. Elaboración propia

En la población y muestra se ha incluido también la muestra documental de las técnicas de análisis de discurso y de análisis documental que se detallan más adelante, al igual que la muestra de padres, docentes y estudiantes entrevistados.

5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Contando con la asesoría y apoyo del Magister en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e internacionales contemporáneos y Candidato a Dr. En Educación, Mario Fernando Chacón Sánchez, se escogen y aprueban las técnicas de recolección de la información y el diseño de los instrumentos a aplicar, las cuales son acordes al enfoque cualitativo, tomando una técnica para cada objetivo específico, que, a su vez, están planteados en relación con una subcategoría.

Para el primer objetivo específico, se propuso la técnica de análisis de discurso sobre la política educativa de inclusión; para el segundo objetivo específico el análisis documental de fuentes primarias a partir de los documentos institucionales que permiten contrastar si la IE Arturo Mejía Jaramillo avanza hacia la inclusión educativa y para el objetivo específico tres, se trabajó con entrevistas en profundidad, desde el enfoque cualitativo, con entrevistas a cada segmento poblacional involucrado en la inclusión educativa. La relación de las técnicas con los objetivos específicos y subcategorías se presenta en la tabla 15 y posterior a ello, en las secciones 5.1, 5.2 y 5.3, se detalla en el contenido de cada técnica, su aplicación y resultados.

Tabla 15. Relación de las técnicas elegidas con respecto a los objetivos y categorías.

	CATEGORÍA	DEFINICIÓN OPERATIVA	OBJETIVO AL QUE APUNTA	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN
CATEGORÍA PRINCIPAL	Escuela inclusiva	Escuela que atiende la diversidad humana	Objetivo General: Establecer la pertinencia de la filosofía Institucional del colegio Arturo Mejía Jaramillo de Lérica Tolima, con respecto a la aplicabilidad de los fundamentos teóricos y Legales que determinan la existencia de una escuela Inclusiva	Tres técnicas como sigue: análisis de discurso, análisis documental de fuentes primarias y entrevistas en profundidad
SUB-CATEGORÍA 1	Condiciones para la escuela inclusiva	Teoría y normas que posibilitan una escuela inclusiva	Objetivo Específico 1: Analizar la conceptualización sobre inclusión educativa que está presente en la teoría y las normas, así como su incidencia en la consolidación de la IE Arturo Mejía Jaramillo de Lérica – Tolima como escuela inclusiva.	Análisis de discurso de la política educativa sobre inclusión
SUB-CATEGORÍA 2	Proyecto educativo de la escuela inclusiva	Aspectos institucionales que posibilitan una escuela inclusiva	Objetivo específico 2: Reconocer la concordancia que tiene el Proyecto Educativo Institucional, del colegio Arturo Mejía Jaramillo, con relación a la inclusión educativa	Análisis documental de fuentes primarias sobre proyecto educativo institucional de la IE elegida
SUB-CATEGORÍA 3	Percepción de la escuela inclusiva	Actitudes de los sujetos que integran la escuela que posibilitan una escuela inclusiva	Objetivo específico 3: Determinar la percepción de los estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Arturo Mejía Jaramillo de Lérica – Tolima, en relación con la consolidación como escuela inclusiva.	Entrevistas en profundidad a estudiantes, padres de familia y docentes de la IE elegida, en torno a la inclusión educativa

Fuente. Elaboración propia a partir de la asesoría del experto Mario

Fernando Chacón.

5.1. Análisis de discurso

De acuerdo con el objetivo específico uno, se buscó una técnica de investigación que pudiera dar cuenta de la concepción y alcances que se tienen en Colombia sobre la inclusión en educación desde la política pública, tal como lo es el análisis de discurso (AD). El AD es considerado una técnica pero también un método en sí mismo, por cuanto denota una postura metodológica en relación con la posibilidad de entender a la sociedad desde los discursos que circulan, o mejor aún, entendiendo lo social como fenómenos discursivos, desde un enfoque teórico que hace parte del llamado giro lingüístico, por el que en últimas todo, en el mundo social se reduce a discurso, pues no se trata de los discursos de los grandes personajes sino que detrás de cada declaración, de cada noticia, de cada imagen y hasta de cada charla coloquial, hay un discurso que subyace, que se puede entrever en la terminología empleada y en el sentido que se le asigna. Según Silva (2002):

En este sentido es necesario dar cuenta que el discurso como acción social ocurre en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez son partes de estructuras y procesos socio-culturales más amplios. De esta manera, por ejemplo, las destrezas narrativas pueden ser constitutivas de una cultura colectiva o las habilidades de argumentación en el Parlamento pueden ser inherentes

a los ambientes legislativos, o cómo el "discurso educacional" (Stubbs, 1993) pueda definir la educación como proceso social, etc. Sobre esta base, se puede plantear la idea de que, mediante propiedades específicas del habla acerca de inmigrantes o de los "pueblos indígenas", se pueda contribuir a una forma de reproducción de "prácticas racistas". Por otra parte, siempre en la línea de van Dijk, la desigualdad de los "géneros" puede también manifestarse y confirmarse por el discurso "machista" desafiado a su vez por otro "feminista". (Silva, 2002, p. 3)

Desde el AD, se intenta reconocer el discurso que subyace y esto puede realizarse tomando diferentes unidades de análisis como los actos de habla, las noticias, la publicidad, los documentos oficiales, entre otros, en los que queda la huella del discurso circulante, pudiéndose encontrar AD desde diferentes enfoques teóricos, siendo el más conocido el de Van Dijk como Análisis Crítico del Discurso.

Puede afirmarse que "el AD se inscribe en lo que podríamos denominar el saber cualitativo, formando parte de lo que Valles (2000) llama el paradigma interpretativo." (Santander, 2011, p. 212)

Para este caso, la utilización del AD es acotada y se toma como técnica de apoyo para dar cuenta del objetivo específico uno, por lo que se trabajó la política educativa de inclusión como unidad de análisis, considerando que por tratarse de la apuesta oficial permite reconocer la concepción y sentidos que se le asignan a la inclusión, lo que a su vez, tiene incidencia en la sociedad. Según Santander, el procedimiento de aplicación de AD consiste en definir un *corpus*, en el que se va a realizar el análisis y proceder a realizar la revisión de las categorías o subcategorías de interés (Santander, 2011, p. 208).

Antes de señalar el *corpus* documental, que serán las unidades de análisis específico de esta sección, es necesario mencionar que la Política Pública (PP) tiene un ciclo en su producción y ejecución, puesto que al iniciar un periodo de gobierno, en el nivel nacional, departamental o municipal, se definen los aspectos que quieren ser priorizados, trazando una agenda de trabajo con metas e indicadores específicos, luego se ponen en marcha las acciones necesarias para alcanzarlos durante dicho periodo y posteriormente se puede evaluar, aunque la evaluación también pueda hacerse en todos los momentos. Así lo refieren Vásquez y Delaplace:

Como parte de este proceso de racionalidad y análisis, desde la PP se ha generado el ciclo de vida de las PP. Desde el nombre hay que apuntar que se trata de un proceso que nunca termina, se convierte en un ciclo que se realimenta constante y sistemáticamente. El ciclo está conformado por siete procesos: entrada del problema a la agenda pública, estructuración del problema, set o diseño de las soluciones posibles, el análisis de los puntos a favor y en contra de las mismas, la toma de decisión, la implementación y la evaluación. (Vázquez & Delaplace, 2011, p. 36)

Tal como se ha desarrollado en otras secciones de este documento, puede entenderse que la entrada del problema de la inclusión para ser visibilizado como tema de PP en educación, es resultado de agendas internacionales posicionadas principalmente por la UNESCO, por lo que ese proceso del ciclo puede ubicarse como una tendencia internacional.

En cuanto a los procesos dos y tres, también aparecen aspectos ya demarcados por las indicaciones de los organismos internacionales, que ya se han tocado en secciones anteriores, como lo es la ampliación de la cobertura para lograr el acceso universal a la educación escolar, lo que incluye a las poblaciones de diversidad en todos los sentidos, siendo el problema de lograr el impacto significativo un asunto más local e institucional

que se resuelve desde lo pedagógico, asunto que se tratará un poco más en las secciones 5.2 y 5.3.

Por ello, se encontró más consecuente realizar en esta sección una revisión de las concepciones presentes en el ciclo de la PP en los procesos de la definición de las soluciones y la aplicación, pero desde la revisión documental. Es decir, se toman documentos de PP en el tema de inclusión educativa para realizar sobre ellos el AD.

Para delimitar un poco más la búsqueda se escogieron los dos últimos periodos de gobierno, 2010-2014 y 2014-2018, que corresponden al primer y segundo mandato de Juan Manuel Santos. También es significativo este punto de partida, en cuanto a que es el primer gobierno después de promulgarse la conferencia de educación de la Unesco dedicada al tema de inclusión (UNESCO, 2008), que en Colombia tuvo su primera respuesta, como lo fue el decreto 366 de 2009 sobre inclusión educativa.

Así las cosas, el corpus como unidad de análisis documental incluye documentos de dicho periodo, 2010 a 2018, tratando de incluir documentos del nivel nacional y departamental, agregando a ellos tres documentos que son anteriores pero que indican el comienzo de la concreción del tema de inclusión educativa como PP en Colombia, uno de 2004, uno de 2006 y otro de 2009, tal como se presenta en la tabla 16.

Tabla 16. *Corpus* documental para Análisis de Discurso (AD) de Política Pública (PP) en el tema de educación inclusiva.

DOCUMENTO	AÑO	ENTIDAD QUE EMITE	NIVEL ESTATAL
Conpes social 80	2004	Departamento de Planeación Nacional	Nacional
Plan Decenal de Educación 2006-2015	2006	Ministerio de Educación Nacional	Nacional
Decreto 366	2009	Ministerio de Educación Nacional	Nacional
Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014	2010	Presidencia de la República	Nacional
Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018	2014	Presidencia de la República	Nacional
Plan de Desarrollo del Tolima 2012-2015	2012	Gobernación del Departamento del Tolima	Departamental
Plan Sectorial Educativo del Tolima 2012-2015	2012	Secretaría de Educación del Tolima	Departamental
Plan de Desarrollo del Tolima 2016-2019	2016	Gobernación del Tolima	Departamental
Decreto 1421	2017	Ministerio de Educación Nacional	Nacional

Fuente. Elaboración propia a partir de DNP (2004); MEN (2006; 2009 y 2017); Santos (2010 y 2014); Gobernación del Tolima (2012); Secretaría de Educación del Tolima (2012 y 2016).

Una vez elegido el *corpus* documental, que son los documentos relacionados en la tabla 15, se procedió al segundo paso que es propiamente el análisis. De acuerdo con Santander, se trata entonces de buscar las categorías en el *corpus* escogido, sabiendo que no existe una única manera de hacerlo y que se debe tener claro qué es lo que estoy buscando, teniendo en cuenta lo lingüístico y semántico (Santander, 2011, pp. 214-217).

Como indica Santander (2011, p. 214), resulta de mayor utilidad partir de categorías previas para el análisis, que en este caso están declaradas como categoría principal de escuela inclusiva y categorías secundarias que se derivan de ella, sin abandonar el enfoque teórico que se tenga, que en este caso es el enfoque de derechos humanos. Para realizar el análisis, Silva indica los principios del AD, que pueden aplicarse uno o más de ellos al momento operativo de aplicación de la técnica (Silva, 2002). Entre estos principios se encuentra el de relevancia para esta investigación, la secuencialidad, la constructividad, la efectividad, el significado y función, de manera que el hallazgo de un término o una expresión, en relación con las categorías de análisis, no aparece aislado, sino que está inmerso en una estructura discursiva, que puede tener diferentes significados en relación con el lugar en el que aparezca o con los demás conceptos con los que se relacione (Silva, 2002).

Se trabajó con una matriz muy sencilla, en la que se ubica la categoría o subcategoría, se cuenta su frecuencia de aparición en los documentos, para luego precisar algunos detalles de secuencia, constructividad, efectividad, significado y función, como principios escogidos para esta técnica, como puede verse en la tabla 17.

Tabla 17. Matriz categorial para AD sobre inclusión educativa en la PP que incide en las IE del Departamento del Tolima

DOCUMENTO	FRECUENCIA DE APARICIÓN	COMPONENTE LINGÜÍSTICO	COMPONENTE SEMIÓTICO
		SECUENCIA Y CONSTRUCTIVIDAD	EFFECTIVIDAD, SIGNIFICADO Y FUNCIÓN
Conpes social 80	2	Referida indirectamente, cuando se afirma que la educación es un servicio que se debe ofrecer, entre otros, a la población discapacitada (p. 21 y 22).	Un derecho que se ha negado y que la política de discapacidad debe garantizar. Como acceso a la educación.
Plan Decenal de Educación 2006-2015	8	Referida indirectamente. El Estado debe garantizar el acceso a la educación como derecho a toda la población. (p. 16-17) Se define como el primer macro objetivo y primera meta. Se declara el enfoque de DDHH. (pp. 23-25) Garantizar la inclusión, acceso y permanencia en el nivel de educación inicial (p. 36). En relación con la equidad en educación (p. 39).	Un derecho que se ha negado. Reconocimiento de las poblaciones diversas para ser atendidas en la escuela. Garantizar la inclusión de la población diversa desde grado cero. Como una condición para garantizar la equidad.
Decreto 366	14	Definir la política de inclusión en educación en diferentes aspectos (a lo largo de todo el documento). Ajustar modelos educativos de las IE para hacerlos flexibles de acuerdo con las condiciones de la población atendida (p. 3) Asignar personal docente especializado teniendo en cuenta la relación por número de estudiantes (p. 4) Subcontratación con terceros para el servicio educativo a población discapacitada (p. 6) Formación a docentes con cargo a la entidad territorial (p. 7)	Operatividad de la política de inclusión en educación. Modelos pedagógicos flexibles. Asignación de personal especializado a cargo de entidad territorial. Tercerización del servicio. Formación de docentes que atienden la población discapacitada.
Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014	11	Coordinar intersectorialmente la viabilidad de transporte escolar para zonas rurales (259) Indirectamente. La inclusión social en general para consolidar un sistema de protección social, estrategias 3 y 4. (p. 322, 326) En relación con la juventud (p. 343, 345) En relación con la cobertura de la educación y los factores de deserción, capítulo de formación de capital humano (p. 352) Inclusión de la población discapacitada en la educación (p. 381) En relación con estrategias para el disfrute de los DDHH para la población víctima de desplazamiento (pp. 446-448)	Acceso, transporte escolar zona rural para garantizar permanencia. La inclusión en educación es uno de los componentes de la inclusión social. Es un factor de prevención del pandillismo y la delincuencia juvenil. Hace parte de las estrategias para garantizar acceso y permanencia, como prevención de la deserción. Para la población discapacitada debe ser un trabajo intersectorial y territorial. Para garantizar DDHH a la población víctima de desplazamiento.
Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018	9	Inclusión para avanzar en el disfrute de los DDHH de la población discapacitada superando el asistencialismo (p. 69) En relación con la población campesina buscando flexibilidad (p. 93) Relacionada con aumento de cobertura (p. 98) En relación con la población indígena y su sistema educativo propio (p. 98) En relación con el mejoramiento de las TIC (p. 178) En relación con la población discapacitada para posibilitar su inclusión en la oferta programática de los sectores (p. 294) En relación con el enfoque diferencial en educación para el pueblo ROM (p. 405)	Dentro del enfoque de DDHH, cambio de paradigma asistencialista. Flexibilización de los modelos pedagógicos para evitar deserción. Alimentación escolar. Estrategia para garantizar acceso y permanencia. Las TIC contribuyen para que la población discapacitada pueda acceder a la educación. Identificar las poblaciones excluidas para poder ofrecer los servicios de los diferentes sectores DDHH.
Plan de Desarrollo del Tolima 2012-2015	5	Lograr inclusión social de las poblaciones excluidas, eje 1. (p. 8, 19, 22) Proyectos educativos pertinentes y con dotación de materiales (p. 22) Atención a la población discapacitada (p. 22)	Políticas diferenciales para discapacitados, LGBTI, desplazados, adulto mayor. Todos tienen derecho a tener derechos. Pertinencia de proyectos educativos y dotación de los materiales necesarios.
Plan Sectorial Educativo del Tolima 2012-2015	6	En relación con el aumento de la cobertura enfocar hacia la población vulnerable (p. 14, 20) Modelos flexibles más pertinentes (p. 15) En relación a la calidad para la equidad: mejoramiento en uso de tiempo escolar, participación de padres y atención a necesidades especiales. (p. 29) Visibilizar poblaciones diversas y reducir brecha entre rural y urbano (p.29, 30)	Para aumentar cobertura y permanencia. Calidad para equidad, educación más pertinente y participativa. Reducir brecha entre rural y urbano. Visibilizar las poblaciones diversas.
Plan de Desarrollo del Tolima 2016-2019	6	Las escuelas abren la puerta a la inclusión (p. 50) Estrategias de búsqueda de niños víctimas del conflicto armado, reinsertados y trabajadores (p. 53, 56) Dotar de materiales para educación con etnias y discapacitada (p. 53) Implementar proyectos comunitarios para grupos indígenas, atender población discapacitada (p. 53, 54)	Escuela inclusiva. Ampliar cobertura. Dotación para posibilitar inclusión. Población víctima de conflicto y proyectos comunitarios para población indígena. Enfoque diferencial. Atención a población discapacitada.
Decreto 1421	20	Acceso, acciones afirmativas para reducir brechas, ajustes razonables, currículo flexible, diseño universal de aprendizaje, educación inclusiva (p. 4, 5) Presupuesto para inclusión, 20% más por cada estudiante con discapacidad y contratación de personal docentes especializado y ayudas tecnológicas dentro del sistema general de participaciones (p. 6) Responsabilidades de cada ente nacional, territorial e institucional (p. 8, 9, 10) Trabajo intersectorial con salud (p. 11) PIAR, seguimiento y proceso a cada estudiante (p. 12, 13) No discriminación (p. 14) Capacitación docente (p. 15)	Terminología que indica educación inclusiva y posibilita su alcance. Aspectos pedagógicos, currículo. Condiciones materiales desde presupuesto, para contratar docentes especializados y materiales. Asignar responsabilidades por ente territorial e instituciones para lograr educación inclusiva que incluye capacitación docente, aspectos presupuestales, ajuste de PEI y Manual de Información de la población atendida por SIMAT. Convivencia. Intersectorialidad. Seguimiento a cada caso, sin posibilidad de abandono o fracaso escolar. No discriminación garantizando acceso y permanencia.

Fuente. Elaboración propia a partir de DNP (2004); MEN (2006; 2009 y 2017); Santos (2010

y 2014); Gobernación del Tolima (2012); Secretaría de Educación del Tolima (2012 y 2016).

A partir de esta revisión se presenta a continuación, un listado de las principales ideas que permiten identificar la discursividad que se teje en torno a la inclusión en educación desde la política educativa de Colombia en el periodo señalado.

- El derecho a la educación se había negado a la población vulnerable que no coincidía con la noción de mayoría poblacional: tales como población campesina, discapacitados, población perteneciente a etnias indígenas, negritudes y ROM.
- En estos documentos se encuentra que la inclusión educativa se relaciona, desde esta perspectiva, con el intento de cumplir con los requerimientos internacionales de cobertura en el nivel de educación escolar, pues se enfoca a la matrícula y permanencia de la población diversa.
- La inclusión en educación también hace parte de la inclusión social, desde la que se intenta lograr el disfrute de los derechos para toda la población sin ninguna discriminación y posibilitar acceso a la vida laboral, a la educación superior y al ejercicio de la ciudadanía.
- La inclusión en educación contribuye a evitar la deserción y el fracaso escolar, lo que también incide en la prevención del delito juvenil.

- Para atender a la población diversa es necesario levantar información por medio del sistema de matrícula que se actualiza desde las Instituciones Educativas (IE) hasta el MEN.
- En la identificación de la población diversa y su atención para el disfrute de los derechos, deben participar los diferentes sectores de la política del país, entre ellos salud, cultura, tecnología, educación, protección social, al igual que los diferentes niveles desde el nacional, departamental, municipal hasta las mismas instituciones educativas.
- Se reconoce como población diversa, objetivo de la política educativa, a los miembros de los grupos indígenas, afrocolombianos, ROM, a la población campesina que tiene dificultades de acceso al sistema de educación, a la población discapacitada, a la población LGBTI, a los desplazados por la violencia y a los reincorporados de grupos armados ilegales.
- Con el fin de no generar discriminación de ninguna manera, lo que se promueve son acciones afirmativas, que si bien visibilizan para reconocer las particularidades y necesidades, propenden por la inclusión, para garantizar el disfrute de los derechos, en este caso el de la educación y los que estén relacionados, lo que es el enfoque diferencial.

- Se propone modificar y ajustar la oferta educativa en las IE, empleando modelos flexibles y proyectos educativos más acorde con las realidades de las poblaciones diversas, lo que a su vez contribuye con la permanencia.
- Se le indica a las IE la obligatoriedad de ajustar su currículo, el manual de convivencia, el modelo pedagógico, para ajustarse a la población diversa.
- Se tienen en cuenta condiciones materiales como lo es un 20% por estudiante discapacitado que se reporte al sistema de matrículas (SIMAT) y la libertad para que la entidad territorial, Secretaría Departamental de educación, pueda contratar personal especializado en relación con número de estudiantes, dotación de material didáctico y tecnológico especializado según la necesidad de la población atendida y la posibilidad de tercerizar el servicio si requiere o de contratar personal docente especializado ocasional.
- Se consideran factores asociados para garantizar la inclusión, tales como alimentación escolar, transporte escolar y flexibilidad en el modelo.

- La entidad territorial está encargada de actualizar y formar al personal docente en los aspectos necesarios según la población atendida.
- La población discapacitada tendrá seguimiento en su proceso de manera individualizada, con compromisos de docentes y padres de familia, para evitar la deserción y el fracaso, y posibilitar la continuidad sin importar si hay cambio de institución.
- Se declara el enfoque de derechos humanos, al reconocer la obligatoriedad del Estado de brindar las condiciones para que todas y todos puedan acceder al derecho a la educación y los derechos relacionados.

De acuerdo con este listado de planteamientos que aparecen repetidamente en los documentos de política pública en educación que se revisaron, se puede apreciar que en Colombia hay una comprensión de la inclusión en educación que se basa en el enfoque de derechos humanos, con coherencia interna como discurso, pues no se aprecian contradicciones al interior de cada documento ni entre documentos, más bien una continuidad, reconociendo a la población diversa y avanzando a lo largo de los años en cuanto a incorporar más aspectos cada vez, lo que muestra que

parece haber un entendimiento de que no se trata solamente de buena voluntad sino que se requieren condiciones materiales, como personal docente especializado, materiales y dotaciones y capacitación de docentes.

Se resalta que, en los documentos revisados del nivel departamental de Tolima, el discurso es coherente, proponiéndose metas concretas para avanzar hacia la inclusión educativa y reconociéndose como una región que tiene la necesidad de esta transformación.

Se resalta la visión intersectorial que compromete a todas las instancias de la política nacional, departamental y municipal en el logro de la inclusión social y dentro de esta el de la inclusión educativa. Esto a su vez conlleva un riesgo, que excede el nivel discursivo como lo es la responsabilidad que recae en las entidades territoriales y en las IE, pues tienen la posibilidad de avanzar hacia la inclusión o que esto quede estancado.

Desde el punto de vista lingüístico, se encontró que en los primeros documentos la referencia a la inclusión venía ubicada en las secciones o párrafos que hablaban de aumento de la cobertura, lo que hace pensar que la inclusión era percibida al inicio como un mandato que había que seguir para lograr la cobertura universal demandada por la Unesco, mientras que en los documentos posteriores, la referencia a inclusión aparece directamente como un objetivo o meta, bien sea como parte de la inclusión social o en general como un anhelo, lo que permite afirmar que se va pasando progresivamente del cumplimiento de acuerdos a una visión propia desde el enfoque de derechos humanos.

Finalmente, se puede afirmar que el discurso de inclusión en educación existe, es coherente, claro en sus planteamientos y abre posibilidades para la acción, quedando ya para el plano de la ejecución la responsabilidad de las secretarías de educación e instituciones educativas.

5.2. Análisis documental

El análisis documental se considera una técnica de investigación de campo por cuanto no se trata de la misma revisión que se hace en el estado del arte o los referentes teóricos de una investigación, sino que se toman las evidencias de los hechos sociales por medio del testimonio que queda escrito en documentos, en los que quedan plasmados las posturas y las concepciones que tiene una sociedad o colectivo en un momento histórico específico, por lo que se trata de capturar los derroteros que se toman como referente, más aun como en este caso, cuando se trata de documentos oficiales (Duverger, 1962, p. 114).

Es una técnica de investigación preferida en el trabajo de los historiadores, la ciencia política, el derecho y la archivística, entre otros campos, pues el documento es la fuente viva en la que reposan las ideas, posibilitando rigor científico por ser fuentes primarias emitidas directamente por los actores sociales que protagonizan un hecho.

En este caso, se optó por el análisis documental de fuentes primarias emitidas por la IE Arturo Mejía Jaramillo, en relación con el objetivo específico número dos, para reconocer la manera en la que esta IE se

vislumbra como escuela inclusiva. Se revisaron los documentos institucionales fundamentales como PEI, Manual de Convivencia y algunos proyectos, encontrando lo que sigue a continuación.

5.2.1. Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IE Arturo Mejía Jaramillo.

De acuerdo con la ley general de educación 115 de 1994 (Congreso de la República, 1994) y su decreto reglamentario 1860 (MEN, 1994), del mismo año, en Colombia cada institución educativa (IE) debe definir un proyecto que oriente toda la labor educativa, en cuya construcción participe la comunidad educativa y sea de público conocimiento, denominado Proyecto Educativo Institucional (PEI), que incluye el horizonte, misión, valores, modelo pedagógico, plan de estudios, proyectos transversales, manual de convivencia y sistema de evaluación. El sentido de esta exigencia tiene que ver con lograr mayor pertinencia de la actividad educativa con respecto a las necesidades y particularidades de cada contexto cultural y social en el que se encuentre la IE.

- a. Principios institucionales declarados en el PEI y el reconocimiento de la inclusión en educación.

En la primera parte del PEI de la IE Arturo Mejía Jaramillo de Lérica Tolima, se encuentra la referencia a la inclusión tanto en la filosofía institucional como en la visión, tal como se presenta a continuación.

Segundo ítem de la filosofía institucional:

Que desarrolle valores como la democracia, la solidaridad, la sana competencia, la concertación, la tolerancia, el respeto, la responsabilidad y la convivencia pacífica y la formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar que permitan el alcance de la paz individual y social, con un sentido de educación y actitud inclusivas. (IE Arturo Mejía Jaramillo, PEI, 2018, p. 14)

También se enuncia en la visión:

Al 2020 la institución educativa Arturo Mejía Jaramillo, será una excelente institución formadora de ciudadanos para la patria y el mundo, con inclusión social y excelencia académica, fundamentada en valores, y en aptitudes musicales y deportivas. (IE Arturo Mejía Jaramillo, PEI, 2018, p. 14)

Puede afirmarse que aparece la palabra inclusión y esto denota un reconocimiento de las tendencias contemporáneas y de lo que se indica en la política pública. Sin embargo, el sólo hecho de emplear el término no indica una transformación de fondo, puesto que como se aprecia en la redacción, no aparece el desarrollo del planteamiento que significa la inclusión, por lo que queda la duda si solamente se colocó para que cumplir con el requisito o si efectivamente indica un paso reconocer y trabajar por la educación de las poblaciones diversas.

Adicionalmente, es necesario mencionar que como institución educativa se requiere avanzar hacia la inclusión con acciones pedagógicas concretas, de las que la población estudiantil en general debe beneficiarse y no tanto que se pida que los estudiantes sean quienes sean incluyentes por sí mismos, lo que demuestra falta de claridad en los niveles de inclusión, pues una cosa es que la institución disponga su planta física, su modelo y proyectos pedagógicos y la actitud de los docentes para avanzar hacia la inclusión y otra cosa, comenzar a apreciar un resultado en la manera como se acoge a la población diversa pasando de la integración a la inclusión y un tercer momento, la posibilidad de apreciar que el resto de la población estudiantil comience a generar valores en torno a la aceptación, respeto y defensa de la diversidad humana.

A no ser que esto se deba a falta de precisión en la redacción, como problemas de forma y no de contenido, pero igualmente, la sola mención del término aparece un tanto forzada. Esto puede sustentarse, además, porque en secciones subsiguientes del PEI, tales como los 11 objetivos de la institución, entre generales y específicos (IE Arturo Mejía Jaramillo, PEI, 2018, pp. 15-16), no mencionan en ningún punto ni la intención de que la institución abra sus puertas a la población diversa, ni tampoco a lograr en los estudiantes la aceptación y el respeto de la diversidad.

En los principios y fundamentos que orientan la acción educativa de la IE, se realiza un listado de lo que se espera lograr con los estudiantes con mayor énfasis en las habilidades y destrezas que se esperan realizar, redactando un ítem para cada área disciplinar, apareciendo el respeto a lo étnico como parte del reconocimiento de la historia y la cultura de la nación, dentro del ítem que le corresponde al área de ciencias sociales (IE Arturo Mejía Jaramillo, PEI, 2018, pp. 18-19).

En general, se hace más énfasis en esta sección a la cívica y ética, mencionando el respeto de los derechos humanos, resaltando la solidaridad, sin que el respeto a la diversidad se muestre como central, ni tampoco se indique la apertura de la IE a estas poblaciones, lo que continúa corroborando la afirmación sostenida atrás. El asunto de la ética, la cívica, los buenas

maneras, es algo polémico que excede a los objetivos de esta investigación, pero que al menos vale la pena preguntarse cómo puede ser posible pensar una unicidad de buenas maneras o principios morales sin tener en cuenta la diversidad cultural y las realidades de la población desplazada y reinsertada, puesto que frente a ello la referencia a lo ético tendría que detenerse y realizar una discusión o consideraciones más completas y correspondientes con el contexto.

En la sección sobre análisis de la situación y problemáticas, como diagnóstico de la IE, en ninguno de los 13 ítems se menciona la necesidad de ajustar los modelos u objetivos educativos hacia las poblaciones diversas, ni requerimientos de infraestructura, dotación, personal docente especializado, capacitación docente para la atención a la población diversa. Se menciona de manera repetida los conflictos entre docentes, entre estudiantes y entre docentes y estudiantes, pero no se puntualiza si algunos de ellos puedan estar relacionados con actitudes de intolerancia o irrespeto de la diversidad poblacional. Un ítem menciona el problema de la deserción escolar por temas laborales o dificultades de acceso, lo cual visibiliza parte del enfoque de inclusión en educación, como lo es reducir o anular las barreras que dificulten el acceso y permanencia de las poblaciones diversas (IE Arturo Mejía Jaramillo, PEI, 2018, pp. 18-19).

Algo similar ocurre en la sección de objetivos del PEI, en donde aparece nuevamente la expresión “actitud inclusiva” (p. 21), finalizando una frase célebre del autor J.F. Bermeo, que no pudo ser contrastada en ninguna fuente consultada, expresión que deja la duda si fue agregada alterando la cita original, puesto que el término “patria” es propio de concepciones pedagógicas de comienzos del siglo XX, mientras que la inclusión en educación se ha posicionado desde la segunda década del siglo XXI, lo que hace pensar que la expresión se agregó, dejándola vacía de contenido y descontextualizada.

En ninguno de los objetivos del PEI (pp. 21-24) se menciona algo en relación con dar apertura a las poblaciones diversas. Aparece en un ítem la expresión “pluralismo” que parece más coherente, pues se refiere a la formación de estudiantes hacia el reconocimiento de la diversidad humana, está tomada de los principios que se expresan en la Constitución política de 1991.

En el ítem 6.2.2 de la página 23, sobre los objetivos del PEI, aparece la expresión “hacer de la democracia y la educación inclusiva un estilo de vida”, que se percibe como una expresión también forzada o con dificultades de redacción, pues nuevamente se cae en la dificultad de confundir el nivel institucional de las acciones que debe adelantar la institución para recibir, acoger y garantizar educación de calidad a las poblaciones diversas y otra

cosa el nivel formativo de los estudiantes, que se orienta a generar reconocimiento, valoración, respeto hacia la población diversa desde una actitud pluralista. Por ello, esta referencia es confusa y vuelve a hacer pensar que es una adición más formal que de fondo.

b. Aspectos pedagógicos del PEI y su relación con inclusión educativa.

En cuanto a los aspectos pedagógicos, se encuentra que se declara que el modelo pedagógico es “pedagogía activa” y entre paréntesis aparece la expresión “modelo tradicional” lo que de entrada ya es una incoherencia pues son modelos opuestos (p. 25). En lo que respecta más específicamente a la inclusión educativa, en ninguna de las subsecciones se hace referencia a los ajustes del modelo pedagógico y las actividades educativas a las necesidades de ninguna de las poblaciones diversas que se atienden, no se menciona nada sobre la flexibilización para atender a la población que está enfrentando la problemática de permanencia, no se hace ninguna referencia a realizar ajustes en torno a los aspectos culturales de poblaciones indígenas o afro, ni tampoco en relación con las necesidades de la población discapacitada (pp. 25-27).

En la sección sobre evaluación y criterios de promoción, no se menciona ningún aspecto en cuanto a la flexibilización para atender la problemática que se reconoció en la sección anterior en cuanto a dificultades para la permanencia por acceso o necesidad de trabajar, tampoco se hace ninguna referencia a los procesos de los estuantes con alguna discapacidad (pp. 27-30).

En cuanto a los proyectos transversales que son exigidos por la ley, en ninguno se hace referencia a la población diversa ni a la formación en torno al pluralismo y el respeto a la diversidad (pp. 30-33). Algo similar ocurre en la siguiente sección en la que se indican las estrategias pedagógicas, pues en ninguna de ellas se hace referencia a la contextualización, flexibilización o ajuste hacia las necesidades de las poblaciones diversas (pp. 34-35).

- c. Otros aspectos administrativos y de funcionamiento Institucional en el PEI y su relación con inclusión educativa.

En la sección de criterios de matrícula no se menciona nada sobre las poblaciones diversas, lo que es una oportunidad porque no se proponen barreras para el ingreso en el trámite administrativo, pero tampoco posibilita acciones afirmativas desde el enfoque diferenciado.

Se indica que la IE cuenta con el apoyo del sector salud principalmente con el Hospital del municipio y con la Personería, sin embargo, no quedan claramente expresados los canales o rutas que deben seguirse en casos de urgencias o de necesidad de atención. No se puntualiza el apoyo de profesionales especializados en temas de educación para población discapacitada o temas de salud mental en relación con el departamento de orientación escolar, a pesar de que sí se hace mención a las áreas de conocimiento. Esto deja el trabajo de la orientadora sin apoyo siendo la profesional directa que realiza el seguimiento a los procesos de estudiantes de población discapacitada (pp. 39-41)

En la sección en la que se presenta el personal docente y administrativo y se ilustran los requerimientos, se hace mención a la necesidad de aumentar coordinadores, personal administrativo, personal de servicios generales y en ningún caso se menciona la necesidad de aumentar el número de orientadoras, pues solamente se cuenta con una, tampoco se indica la necesidad de contar con personal de educación especial (pp. 41-42), como se le conoce en Colombia a los docentes especializados en la educación para población con discapacidades, y esto a pesar de que el decreto 366 de 2009 posibilita la provisión de personal docente especializado.

En la sección de estrategias de la IE para articularse con la cultura de la región, se hace referencia al énfasis en formación musical y deportiva, específicamente desde el atletismo y la banda musical, tipo banda de guerra (pp. 43-44). Si bien la música es un elemento que posibilita la expresión y reconocimiento de la diversidad cultural, no parece ser una estrategia suficiente, si la IE se proyecta para ser escuela inclusiva. No se mencionan estrategias específicas sobre las poblaciones de etnias indígenas, afro, población campesina y desplazada, como tampoco para la población discapacitada.

Así las cosas, al revisar el documento del PEI de la IE Arturo Mejía Jaramillo, aunque se declara en algunos pasajes la intención de una “actitud inclusiva” no solamente se deja sin desarrollar la manera como la IE conseguirá dicha actitud ni en qué consiste y al no aparecer de la mano con otras acciones relacionadas, termina por percibirse como una adición que no es significativa, terminando por ser solamente formalismo. En la sección de lo pedagógico no aparece, como tampoco en los proyectos ni en la evaluación, alguna referencia a las acciones para lograr el reconocimiento, respeto y atención a la población diversa, ni para lograr transformaciones en la IE en el sentido de acercar o ajustar la propuesta educativa hacia las necesidades de los grupos poblacionales atendidos.

5.2.2. Manual de Convivencia de la IE Arturo Mejía Jaramillo

El Manual de convivencia es el documento institucional en el que se consignan los acuerdos para la convivencia en el espacio escolar, de manera que se tenga claro el procedimiento, las acciones pedagógicas para prevenir las agresiones y realizar seguimiento a las situaciones, así como los reglamentos para los diferentes estamentos, administrativo, directivo, docente, estudiantil y familiar, fomentando la pertinencia y la participación de la comunidad educativa en la figura del gobierno escolar. Las disposiciones sobre creación de Manual de Convivencia y su permanente actualización, fueron indicadas en el decreto 1860 de 1994 (MEN, 1994) y con la Ley 1620 de 2013 (Congreso de la República, 2013b) y su decreto reglamentario, 1965 de 2013 (MEN, 2013), se pide reactualizarse a la luz del enfoque de convivencia escolar, en donde se trata de avanzar hacia un enfoque restaurativo de justicia, de derechos humanos, con mayor peso en lo pedagógico-formativo que en lo sancionatorio y con el interés superior por garantizar los derechos de las niñas, niños y adolescentes, que se recogen de la Convención de los Derechos del Niño (Unicef, 1989).

En la parte inicial del Manual de convivencia de la IE Arturo Mejía Jaramillo se repiten algunos de los componentes de la identidad institucional del PEI, que ya se comentaron en la sección anterior, tales como misión, visión objetivos y requisitos de matrícula (IE Arturo Mejía Jaramillo, Manual de Convivencia, 2017, pp. 2-9), solamente que uno de los ítem que aparecía sobre la formación de estudiantes para la patria y el mundo con actitud inclusiva (IE Arturo Mejía Jaramillo, Manual de Convivencia, p. 5), ahora se propone como visión, lo que no concuerda con el PEI y presenta dificultades que se mencionaron en el numeral anterior.

En el perfil del estudiante aparece una expresión que está referida a lo que busca o debe buscar la IE, como lo es la formación de estudiantes con determinadas características, atendiendo a población vulnerable, que es una idea coherente pero no corresponde lo que es un perfil de los estudiantes, por tanto, debería aparecer en la misión o en uno de los objetivos, como se puede apreciar:

El propósito fundamental de la Institución Educativa Técnica Arturo Mejía Jaramillo de Lérica Tolima, es la de contribuir a la formación de la niñez, la juventud y la de los adultos y población vulnerable, para que participen activamente en el desarrollo social y económico de nuestra sociedad, aportando sus conocimientos universales y técnicos en

sistemas, estudiados y asimilados en el Plantel, y apoyados en una buena formación integral de su personalidad (IE Arturo Mejía Jaramillo, Manual de Convivencia, 2017, p. 5).

En las secciones de estímulos, derechos y deberes de los estudiantes no se hace ninguna referencia a la población diversa, ni a valores relacionados con el pluralismo o el fomento al respeto de la diversidad humana (pp. 10-12), denotando ausencia de reflexión al respecto, salvo un ítem que menciona de manera general el deber de respetar a todos los miembros de la comunidad educativa, lo cual es coherente.

En la sección sobre los procesos para atención y seguimiento a las situaciones que afectan la convivencia (pp. 13-19), el Manual no ha acogido las indicaciones de la Ley 1620 y su decreto reglamentario 1965 de 2013, en cuanto a cambiar el enfoque de justicia retributiva por el de justicia restaurativa, puesto que persiste el uso de términos sancionatorios en vez de estrategias de atención y seguimiento para lograr un cambio en las conductas de los estudiantes que pueden estar presentando dificultades, tal como lo es suspensión y expulsión, o la tipificación de las situaciones como faltas leves, graves o gravísimas, que en algunos casos podrían terminar equiparando la interrupción o indisciplina constante, que por ser reiterativa se convierta en grave y luego en gravísima, con la comisión de un delito de tipo penal, lo que

es un exabrupto y que justamente es lo que quiere evitarse desde la indicación de la ley 1620 y el decreto reglamentario 1965.

Como se comentó en una sección anterior, autores como Bourdieu y Passeron (Bourdieu y Passeron, Op. Cit.), ya han señalado que lo que puede percibirse como indisciplina o mal comportamiento, puede estar indicando lo poco significativo que resulta para su experiencia las actividades que se desarrollan en la escuela y la distancia que puede haber desde la cultura urbana, académica y de élite con respecto a las realidades de jóvenes desplazados por la violencia, estudiantes de poblaciones campesinas, etnias indígenas o afro, al igual que el desinterés que pueden percibir igualmente los estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Se puede afirmar que a la luz del enfoque que promueven la 1620 y el 1965, las acciones de tipo sancionatorio terminan convirtiéndose en barreras que presionan la deserción.

Continuando con el análisis de este Manual de Convivencia, se encuentra que de la página 22 a la 25 se indica la ruta que exige el MEN a partir del 1965 y la 1620 de 2013, pero lo que aparece es más bien el reglamento interno de funcionamiento del comité de convivencia escolar y los requisitos para participar en el gobierno escolar.

Se incluye al final de esta sección la definición de las tipologías de situaciones que afectan la convivencia (pp. 23-24), acogiendo la definición indica el decreto 1965 de 2013, como lo es situaciones tipo I, conflictos mal manejados y situaciones que afectan la convivencia escolar; tipo II acoso escolar, *ciberacoso* y agresiones físicas, y tipo III delitos cometidos en la escuela.

Se mencionan estas tipologías, pero teniendo en cuenta que en la sección inmediatamente anterior del documento, se presentó detalladamente el procedimiento con la tipología del enfoque de justicia retributiva que se busca modificar, como lo son faltas leves, graves y gravísimos y todo su procedimiento sancionatorio, lo que termina presentándose en una incoherencia, pues aparecen a la vez dos enfoque opuestos sobre el manejo de la convivencia escolar y es muy difícil que la comunidad educativa pueda interiorizar la intención del gobierno nacional, de avanzar hacia un enfoque de derechos, de justicia restaurativa con énfasis en lo pedagógico formativo, si uno de los documentos guía de la vida en la escuela es incoherente.

La sección de sistema de evaluación (pp. 25-27) se repite como aparece en el PEI, sin tener en cuenta ningún ítem para el proceso de seguimiento de los estudiantes discapacitados o de las poblaciones campesina, indígena o afro.

En la sección siguiente, aparece manual de funciones y funcionamiento del gobierno escolar y todos sus entes, tales como Consejo Directivo, Consejo Académico, cargos estudiantiles de representación y elección popular como Personero y Contralor, así como el reglamento de funcionamiento y deberes de los docentes, citando las normas que fundamentan para cada caso (pp. 28-38). En ninguna de las secciones se hace referencia a la atención de la población diversa, aunque en realidad no en todos los casos será necesario realizar alguna observación al respecto.

Sobre los derechos y deberes de los padres de familia, se menciona la obligatoriedad de los padres de hacerse partícipes y atender responsablemente todos los llamados y compromisos que requiera la IE (pp. 38-39), lo que es coherente con el enfoque de corresponsabilidad que se expresa en la Convención de los Derechos del Niño (Unicef, 1989).

Por último, para acoger las indicaciones del enfoque promovido por la 1620 y el 1965 de 2013, sería necesario incluir por lo menos dos aspectos más, además de los ya mencionados como son.

Primero, hacer explícitas las rutas de atención para las situaciones de convivencia, especialmente las que requieren atención de organismo externos, lo que debe aparecer por claridad en los procedimientos y también porque es parte del trabajo intersectorial que se promueve en el discurso gubernamental sobre inclusión, lo que a su vez, es coherente con el principio de corresponsabilidad sobre las niñas, niños y adolescentes y segundo, realizar una revisión general de la redacción y utilización del lenguaje, puesto que lo que indica el ministerio de educación es que desde la misma manera de emplear los términos se debe promover la inclusión, ya que el uso de palabras siempre generalizando en el género masculino, como si fuera el de toda la población, ya es una acción excluyente y así puede ser percibido por las mujeres y los miembros de la comunidad LGBTI. Pero no solamente como un asunto formal, sino una revisión general para que el uso de lenguaje comience por ser incluyente.

Así las cosas, se encontró que la presencia de la inclusión educativa en el Manual de Convivencia de la IE Arturo Mejía Jaramillo es poca y cuando aparece es de manera indirecta, que por el contrario, el documento puede generar confusión en la comunidad educativa, por la presencia simultánea de dos modelos opuestos para tramitar la convivencia escolar, como lo es el sancionatorio de tipo retributivo, frente al pedagógico-formativo de tipo

restaurativo, que está fundamentado en la concepción de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho.

Se pone nuevamente de manifiesto, la apreciación citada en la sección anterior en el análisis del PEI, como lo es que la sola utilización del término inclusión o inclusivo, no implica una transformación de la escuela en el sentido de reconocimiento, acogida y acercamiento a las poblaciones diversas para lograr que todas y todos lleguen a objetivos de formación de calidad y a una cotidianidad en la escuela que sea grata, y por el contrario, algunas de los planteamientos que aparecen en el Manual de Convivencia se orientan más a ser un sistema expulsor que retenedor de estudiantes con dificultades.

5.3. Entrevistas en profundidad

Como última técnica de investigación, relacionada con el objetivo específico número tres, se quiso indagar por la percepción que tienen los actores sociales sobre la inclusión en educación en la IE Arturo Mejía Jaramillo, tomando como la entrevista en profundidad como una de las técnicas más coherentes, entendida como:

... la conversación que sostienen dos personas, celebrada por iniciativa del entrevistador con la finalidad específica de obtener alguna información importante para la indagación que realiza. La entrevista es, entonces, un acto de interacción personal, espontáneo o inducido, libre o forzado, entre dos personas (entrevistador y entrevistado) entre las cuales se efectúa un intercambio de comunicación cruzada a través de la cual el entrevistador transmite interés, motivación y confianza; el entrevistado devuelve a cambio información personal en forma de descripción, interpretación o evaluación (Gallardo y Moreno, 1999, p. 68).

La entrevista no presenta la verdad sobre algo, sino la interpretación y el sentir que le dan los actores sociales a las situaciones que viven, siendo este aspecto coherente con el método interpretativo y el enfoque cualitativo expresado en este trabajo.

Se sugiere que se tenga claridad sobre lo que se quiere indagar, que en este caso se define por la categoría y subcategorías de análisis sobre inclusión en educación, para luego establecer un cuestionario o guion de preguntas o temas de discusión, cuyo diseño va a depender de la decisión de la investigación en cuanto a la preferencia por una entrevista estructurada, semiestructurada o no estructurada, de acuerdo con lo que se esté buscando indagar (Gallardo y Moreno, 1999, pp. 69-72).

Para este caso se propone entrevista semiestructurada, con la redacción de un cuestionario abierto que orienta la entrevista, pero no es camisa de fuerza, para posibilitar la emergencia de otros aspectos que no estuvieron considerados pero que pueden ser de interés.

Las entrevistas pueden ser individuales o grupales, siendo apropiado generar un clima agradable y de confianza para que se logren niveles de profundización deseables, para lo que también puede ser de utilidad la utilización de materiales audiovisuales (Gallardo y Moreno, 1999, pp. 72-75).

Para esta investigación se optó por aplicar la entrevista en profundidad dentro del enfoque cualitativo, en cuanto a la estructuración se escogió semiestructurada y en cuanto a los participantes se aplicarán individuales y grupales, a un grupo de 5 padres de familia de población generalizada; un

grupo de 5 estudiantes de población generalizada; tres entrevistas individuales a profesores que han trabajado con población diversa y entrevistas individuales a tres padres de familia de población diversa, como se presenta en la tabla 18.

Tabla 18 Muestra para aplicación de entrevistas en profundidad de tipo semiestructurada, individual y grupal.

MUESTRA	ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	ACTORES SOCIALES ENTREVISTADOS	HERRAMIENTAS EMPLEADAS	NÚMERO DE ENTREVISTAS
Padres de familia de población generalizada	Entrevista grupal	7	Video introductorio, guion de entrevista y cuaderno de notas	1
Estudiantes de población generalizada	Entrevista grupal	8	Video introductorio, guion de entrevista y cuaderno de notas	1
3 docentes que han atendido población diversa	Entrevistas individuales	3	Guion de entrevista y cuaderno de notas	3
3 padres de familia de población diversa	Entrevistas individuales	3	Guion de entrevista y cuaderno de notas	3
TOTAL DE MUESTRA (ACTORES SOCIALES ENTREVISTADOS)		16	TOTAL DE ENTREVISTAS	8

Fuente. Elaboración propia con base en trabajo de campo.

5.3.1. Entrevista grupal a padres de familia de población generalizada

a. Preparación:

Se planteó la aplicación de la técnica con los siguientes pasos:

- Invitación a los padres a la sesión de trabajo
- Organización de espacio y tiempo, destinando un salón de clase y dos horas para la realización de la entrevista grupal
- Diseño del guion de la entrevista
- El día del encuentro: saludo y ubicación, proyección de apartes de la película *Al frente de la Clase*, apertura de la entrevista aplicando el guion y cierre.

En la tabla 19 se presenta el guion diseñado para la entrevista, para ser aplicados con los padres de familia que acogieron la invitación.

Se relaciona con el objetivo específico número tres, en relación con conocer la percepción que pueden tener sobre inclusión educativa, en este caso los padres de familia, con preguntas abiertas que generen discusión y que permiten que surjan los aspectos para abordar la subcategoría de interés, así como otras posibles ideas que puedan ser de relevancia.

Tabla 19. Guion de la entrevista grupal para padre de familia de población generalizada.

TÉCNICA: Entrevista en profundidad		NIVEL DE ESTRUCTURACIÓN: Semiestructurada	
		POR CANTIDAD DE ENTREVISTADOS: Grupal	
MUESTRA	7 Padres de familia de población generalizada	OBJETIVO ESPECÍFICO AL QUE APUNTA	Determinar la percepción de los estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Arturo Mejía Jaramillo de Lérica – Tolima, en relación con la consolidación como escuela inclusiva.
ORDEN DEL DÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y ubicación • Proyección de aparte de la película “Al frente de la clase” • Aplicación del instrumento entrevista • Debate • Cierre • Despedida y agradecimientos 		
PREGUNTAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teniendo en cuenta que en nuestro municipio acogemos población diversa, de grupos indígenas, afrocolombianos, campesinos, desplazados, pero también población con discapacidades, ¿qué opinan ustedes de que el gobierno nacional, departamental y municipal propongan que las IE como esta deben acoger a toda la diversidad de población?, ¿qué aspectos positivos y negativos le ven a esta medida y por qué? 2. ¿Cómo se sienten su familia, usted y sus hijos o hijas de compartir espacio en esta IE con estudiantes indígenas, afrodescendientes, campesinos, desplazados y con estudiantes que sufren alguna discapacidad? ¿Resulta cómodo, incómodo o indiferente para ustedes y por qué? 3. ¿Cómo deberían proceder los directivos y docentes para preparar la atención a la población diversa? ¿qué debería tenerse en cuenta? 4. ¿Qué aspectos hacen falta para lograr que la atención a la población diversa en esta IE sea significativa? 5. ¿Tiene conocimiento de conflictos o problemas en la convivencia escolar por la atención que se da a la población diversa? ¿En qué consisten y cómo se trataron? 6. ¿Considera viable para el municipio y para esta IE la consolidación de la escuela inclusiva? 		

Fuente. Elaboración propia.

b. Aplicación de la técnica y resultados

La actividad programada se inicio puntualmente y no hubo mayores tropiezos técnicos ni de logística. Se proyectó el video con los fragmentos de la película mencionada para sensibilizar sobre el tema de inclusión. Se llevó a cabo la sesión sin dificultades a pesar de que en algunos temas hubo bastante discusión, pero se pudo reorientar siempre de manera cordial hacia los temas planteados.

“Aquí cabemos todos!” frente a “Juntos, pero no revueltos”

Sobre el contenido de las respuestas se encontró que la percepción sobre la atención a la población diversa no es contundente ni por su aceptación como tampoco por su rechazo; la discusión planteó un debate primero porque hubo discusión sobre el hecho de que la diversidad implica reconocimiento de diferentes grupos poblacionales y los entrevistados en ocasiones podían estar de acuerdo sobre una u otra población pero no siempre por la totalidad de lo que implica la educación inclusiva, así lo refiere uno de los entrevistados:

P3: ¿ un momento, lo que pasa es que yo no le veo ningún problema a que recibamos aquí niños campesinos o de grupos indígenas, pero si me parece un poco difícil que recibamos población desplazada porque no sabemos si pueden haber problemas de seguridad o de cosas pendientes que puedan tener con la ley o con algún grupo armado...bueno, me refiero a los papás de ellos, y tampoco me siento muy tranquilo por la población discapacitada, me refiero a los niños con algún retraso mental o algo, pero ahí sí no es por temor, sino porque yo creo que el resto de niños no sabrían cómo tratar con ellos, tal vez se sientan incómodos o hasta los pueden hacer sentir mal...no sé si estemos preparados...ah y los profes? (Padre de familia 3, P3, Entrevista grupal a padres de familia de población generalizada)

Este es uno de los testimonios más polémicos, pero a la vez, más interesantes de analizar porque es una idea que puede recoger algunos de los prejuicios y temores que puede tener la población generalizada sobre la atención a la población diversa y a su vez posibilita reconocer barreras de tipo actitudinal que están de trasfondo, que al ser reconocidas permitirían realizar acciones concretas para avanzar con pie firme hacia la escuela inclusiva.

Entre estas se encuentran, el prejuicio de que la población que no proviene del mismo contexto urbano puede ser riesgosa porque puede tener que ver con asuntos pendientes en relación con el conflicto armado o con la ley; la incertidumbre de no saber cómo actuar, como si tuvieran que realizarse modificaciones en el comportamiento habitual porque hayan estudiantes discapacitados conviviendo con los de la población generalizada y por último, incertidumbre porque no se sabe si la institución está preparada o no. Muchos de estos planteamientos pueden resolverse con información clara y actividades de sensibilización.

Se reconoce que la actitud de la mayoría de los padres entrevistados en la mayoría de los temas de discusión fue de respeto de los derechos de los estudiantes de grupos diversos, pues en la mayoría de los casos se escucharon afirmaciones en cuanto a que todos tienen derecho a estudiar, incluso contradiciendo a quien intentó plantear una idea contraria.

P 5: no, no, no, un momentico, lo que pasa es que yo no entiendo porque podemos decir aquí que un niño de cualquiera de estas familias no tendría el derecho, nooo, yo creo que todos tienen los mismos derechos, por qué vamos a decir nosotros que alguien aquí no puede venir a estudiar, yo digo que aquí cabemos todos! y yo les digo a mis hijos, no señores ustedes tienen que respetar a todos

los niños. (Padre de familia 5, P5, Entrevista grupal a padres de familia de población generalizada)

Este testimonio permite reconocer la actitud generalizada de los padres entrevistados, que muestra una visión pluralista de reconocimiento de la diversidad de nuestra población, que a su vez posibilita una regulación social frente a pensamientos que puedan tender a ser más radicales en un sentido excluyente.

“¡No creo que seamos escuela inclusiva!”

Frente al reconocimiento de esta IE como escuela inclusiva, puede afirmarse que la percepción generalizada de los padres entrevistados apunta a que no reconocen a la IE Arturo Mejía Jaramillo como una escuela inclusiva por el momento:

P1: pues vea, yo no creo que aquí seamos, como es que usted dice, una escuela... eso, una escuela incluyente, mire, hace dos años tuvimos la visita de unas personas en silla de ruedas que yo tuve que ayudar a carretear y vea, aquí ni siquiera pueden andar bien entre

esas piedras, menos ahora en este edificio nuevo, tienen una rampa pero no sé si con eso aguanta... imagínese tocaría alzarlos, no se pensó en eso, es que a veces a nuestros dirigentes...les falta. (Padre de familia 1, P1, Entrevista grupal a padres de familia de población generalizada)

Esta afirmación permite percibir que los padres reconocen barreras físicas, en este caso de infraestructura, indicando que se pudieron haber previsto estas situaciones, considerando que se realizó una ampliación de la sede principal, que hubiera podido haber incluido los diseños necesarios para acceso a población con discapacidad motriz.

Otros padres manifestaron que de todas maneras hay aspectos que se resaltan porque no ha visto racismo y el hecho de que haya alimentación escolar ayuda a mantener a la población vulnerable:

P 3:pero, no, mire que también uno puede decir que aquí le dan cuando menos una comida a los niños y, eso es bueno, yo digo, noooo...pues mejoró a como era antes. (Padre de familia 3, P3, Entrevista grupal a padres de familia de población generalizada)

5.3.2. Entrevista grupal a estudiantes de población generalizada

a. Preparación:

Se planteó la entrevista de manera similar a la de los padres, en este caso escogiendo estudiantes de grado noveno, de población generalizada. Se invitó a los estudiantes y no hubo dificultades aplicación de la técnica.

En la tabla 20 se presenta el guion diseñado para la entrevista, para ser aplicados con los estudiantes que acogieron la invitación.

Se relaciona con el objetivo específico número tres, en relación con conocer la percepción que pueden tener sobre inclusión educativa, en este caso los estudiantes de población generalizada, con preguntas abiertas que generen discusión y que permiten que surjan los aspectos para abordar la subcategoría de interés, así como otras posibles ideas que puedan ser de relevancia.

Tabla 20. Guion de la entrevista grupal para estudiantes de población generalizada.

TÉCNICA: Entrevista en profundidad		NIVEL DE ESTRUCTURACIÓN: Semiestructurada	
		POR CANTIDAD DE ENTREVISTADOS: Grupal	
MUESTRA	8 estudiantes de población generalizada	OBJETIVO ESPECÍFICO AL QUE APUNTA	Determinar la percepción de los estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Arturo Mejía Jaramillo de Lérida – Tolima, en relación con la consolidación como escuela inclusiva.
ORDEN DEL DÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y ubicación • Proyección de aparte de la película “Al frente de la clase” • Aplicación de las preguntas • Cierre • Despedida y agradecimientos 		
PREGUNTAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se sienten por el hecho de que en esta IE se atienda niños y niñas de grupos indígenas, afrocolombianos, campesinos, desplazados, pero también población con discapacidades? ¿Resulta cómodo, incómodo o indiferente para ustedes y por qué? 2. ¿Qué hacen los profesores cuando hay niños de estas poblaciones diversas? ¿ustedes creen que ellos saben qué hacer? ¿han recibido orientaciones de ellos? 3. ¿Qué aspectos hacen falta para lograr que la atención a la población diversa en esta IE sea significativa? 4. ¿Tiene conocimiento de conflictos o problemas en la convivencia escolar por la atención que se da a la población diversa? ¿En qué consisten y cómo se trataron? 		

Fuente. Elaboración propia, con base en el trabajo de campo

b. Aplicación de la técnica y resultados

La actividad se inició puntualmente y no hubo inconvenientes técnicos ni de logística. Se proyectó el video con los fragmentos de la película mencionada para sensibilizar sobre el tema de inclusión. Se llevó a cabo la sesión sin dificultades. En ocasiones hubo que plantear la pregunta de distintas maneras para hacerla comprensible a los estudiantes o tomándola por partes.

“Los profes nos inculcan el respeto... bueno hay unos que no hacen nada.”

Entre los aspectos destacados que se encontraron en las respuestas está, que hubo acuerdo en que la actitud generalizada del profesorado es a inculcar el respeto para todas y todos los estudiantes sin importar su condición, pero también, se reconoce que en ocasiones hay pasividad cuando se presentan situaciones de agresión:

Estudiante 4: ...pues, noooo, todos los profes nos dicen que hay que respetarlos a todos...ah pero no todos, si, si, si, vea, un día le estaban diciendo apodos a un niño más pequeño, que lento, que retrasado, que no sé qué, y una niña le dijo a la profe X y ella siguió

derecho y no les dijo nada a los niños que lo estaban molestando... entonces un grupo de compañeros nos metimos y les dijimos que dejaron quieto al muchacho o se las verían con nosotros y así fue que se fueron (Estudiante, E4, Entrevista grupal a estudiantes de población generalizada)

Se aprecia que mayoritariamente hay una actitud de fomento al respeto a la diversidad promovida por los docentes, pero la pasividad puede ser un riesgo que lleve a la negligencia, puesto que la cultura escolar debe promover en todo momento y lugar el respeto a la diversidad, y este tipo de situaciones son ejemplos para intervenir y oportunidades pedagógicas, además de que es necesario atender para evitar agresiones.

“¡no tengo problema!, lo importante es que sean buena gente...”

La mayoría de estudiantes parece haber interiorizado el pluralismo, tal vez más que los padres, pues no parecen tener problemas de aceptar convivir con la diversidad de poblaciones, no se percibió ningún tipo de racismo ni prevenciones:

Estudiante E1 - yo me hablo a veces con JJ, es una niña que viene del campo, después me dijeron que era desplazada, la pelada es todo bien, no tengo ningún problema, mejor dicho, yo me trato con todos y a mí no me da nada, no me importa si es negro, indígena, o lo que sea, lo importante es sea buena gente y ya, listos... (Estudiante, E4, Entrevista grupal a estudiantes de población generalizada)

De acuerdo con lo anterior, la actitud generalizada de los estudiantes se percibe como oportunidad porque están creciendo asumiendo ese pluralismo más allá de la teoría sino como algo vivencial, pues se relacionan a diario con poblaciones diversas y no parecen tener aún los temores o prejuicios de los adultos. Pero es siempre importante el acompañamiento de los maestros para garantizar buenas relaciones interpersonales.

5.3.3. Entrevista individual a padres de familia de población diversa.

a. Preparación:

Se planteó la entrevista convocando individualmente a dos madres de familia de estudiantes reconocidos con discapacidad ya diagnosticada por entidad externa de salud. La tercera, la madre de familia desplazada. Se convocó la sesión. En la tabla 21 se presenta el guion diseñado para la entrevista.

Se relaciona con el objetivo específico número tres, en relación con conocer la percepción que pueden tener sobre inclusión educativa, en este caso para las familias directamente focalizadas. Se plantean preguntas abiertas que generen discusión y que permiten que surjan los aspectos para abordar la subcategoría de interés, así como otras posibles ideas que puedan ser de relevancia.

Tabla 21. Guion de la entrevista individual para madre de familia de población diversa. (MNDC)

TÉCNICA: Entrevista en profundidad		NIVEL DE ESTRUCTURACIÓN: Semiestructurada	
		POR CANTIDAD DE ENTREVISTADOS: Individual	
MUESTRA	Familias de grupos diversos. 3 entrevistas individuales.	OBJETIVO ESPECÍFICO AL QUE APUNTA	Determinar la percepción de los estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Arturo Mejía Jaramillo de Lérica – Tolima, en relación con la consolidación como escuela inclusiva.
ORDEN DEL DÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y ubicación • Aplicación de las preguntas • Cierre • Despedida y agradecimientos 		
PREGUNTAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo ha sido el proceso que ha seguido para lograr la matrícula en esta IE? ¿Ha tenido dificultades para que le reciban a sus hijos? 2. ¿Cómo ha sido su proceso ya a nivel familiar frente al proceso educativo que tienen que cumplir sus hijos? 3. ¿Considera que su hijo se siente acogido, bien recibido, bien tratado? 4. ¿Considera que su hijo está avanzando en el proceso educativo? 5. ¿Qué aspectos hacen falta para lograr que la atención a la población diversa en esta IE sea significativa? 		

Fuente. Elaboración propia.

b. Aplicación de la técnica y resultados

En este caso, la situación fue un poco más dificultosa porque hubo que reprogramar la sesión de entrevista varias veces, en un caso hubo que buscar otra persona pues la madre de familia escogida finalmente no asistió.

Esta entrevista tuvo aspectos más sensibles, por la dificultad que presenta enfrentarse al hecho de saber que un hijo sea considerado discapacitado, sobre todo en el caso de discapacidad cognitiva, la madre de familia se debate entre la negación y asignarle la culpa a otros o la posibilidad de hacer frente al diagnóstico de déficit cognitivo. En el caso de la madre de familia, aspectos emotivos sobre la situación que la obligó a desplazarse, que se trataron de evitar en la entrevista para no caer en la revictimización.

“Mi niño viene para que esté con otros niños de su edad, pero no sé si esté avanzando”

Un aspecto que aparece en las entrevistas tiene que ver con incertidumbre y temor, pues las madres de familia de niños con discapacidad temen que su hijo pueda recibir malos tratos, agresiones y rechazos, porque en otras instituciones anteriores le ponían problemas y también habían tenido

conflictos con docentes y padres de familia, en cuanto al proceso educativo son un tanto pesimistas y no creen que el niño esté avanzando realmente.

MNDC1: yo no sé, mire lo que pasa es que los niños a veces son malos, en el otro colegio me rechazaban mucho al niño y no crea, a uno le duele eso como madre, entonces tuve problemas con la profesora y con una señora, yo decidí retirarlo... además, no sé si esté avanzando, a veces pienso si sería mejor que no estudiara o que estudiara en uno de esos colegios especiales, pero no sé, mejor dicho, mi niño viene para que esté con otros niños de su edad pero no sé si esté avanzando, es difícil, pero mejor aquí y no que esté en la casa...y bueno que aprenda algo... (MNDC1, Entrevista individual a madre de familia con estudiante discapacitado)

Este tipo de planteamientos muestran la huella del sistema educativo en su concepción anterior, que era más enfocada a la segregación, y para los adultos aún no es claro el tránsito que se está presentando hacia el enfoque de escuela inclusiva, pues se tiene el temor al rechazo. En cuanto al proceso de aprendizaje, se contenta con que el estudiante socialice y aprenda algo, pero no considera que su proceso le arroje grandes resultados, lo que indica que la IE puede hacer más esfuerzos para

acercarse a las necesidades de cada caso, pero involucrando a la familia, pues puede ser mayor el logro si hay un trabajo conjunto.

“...yo no tengo ninguna queja, aquí nos han tratado muy bien.”

En cuanto a la población desplazada, la situación tiene otro componente y es la poca certeza que se tiene de que puedan continuar viviendo en el lugar actual de residencia o si en algún momento deban moverse nuevamente. Sin embargo, la sensación es de gratitud por la acogida que ha sentido en esta IE:

MND3: no, hombre, ahí si no puedo decir nada, al contrario, me siento muy agradecida, pues me dijeron que viniera aquí que aquí había cupos y así fue...no tuve ningún problema para la matrícula y eso que ya llevaban varios meses de haber iniciado clases...y los profes muy formales, no, vea, yo no tengo ninguna queja, aquí nos han tratado muy bien y lo que más me gusta es que los niños están contentos, lástima que uno no sabe si nos va tocar volver a trastearnos. (MND3, Entrevista individual a madre de familia en desplazamiento)

Como se aprecia, para los padres de familia de población diversa parece de mayor valor la acogida, el buen trato hacia sus hijos, poniendo en un segundo plano el proceso educativo, lo que es una oportunidad pues a esta IE le reconocen ser un lugar acogedor, que le ha agradado a sus hijos. El proceso educativo es importante, pero puede ser la preocupación de un segundo momento.

5.3.4. Entrevista individual a docentes que atienden población diversa

a. Preparación:

Se planteó la entrevista convocando individualmente a tres docentes que atienden o han atendido población diversa. La tabla 22 se presenta el guion diseñado para la entrevista. Se relaciona con el objetivo específico número tres, en relación con conocer la percepción que pueden tener sobre inclusión educativa, en este caso para las familias directamente focalizadas. Se plantean preguntas abiertas que generen discusión y que permiten que surjan los aspectos para abordar la subcategoría de interés, así como otras posibles ideas que puedan ser de relevancia.

Tabla 22. Guion de entrevista individual para docentes que han atendido población diversa.

TÉCNICA: Entrevista en profundidad		NIVEL DE ESTRUCTURACIÓN: Semiestructurada	
		POR CANTIDAD DE ENTREVISTADOS: Individual	
MUESTRA	Docentes. 3 entrevistas individuales.	OBJETIVO ESPECÍFICO AL QUE APUNTA	Determinar la percepción de los estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Arturo Mejía Jaramillo de Lérica – Tolima, en relación con la consolidación como escuela inclusiva.
ORDEN DEL DÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y ubicación • Aplicación de las preguntas • Cierre • Despedida y agradecimientos 		
PREGUNTAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué dificultades encuentra en la atención a la población diversa en esta IE, para lograr los objetivos de la política de inclusión y para apoyar a esas familias? 2. ¿Considera que esta IE es una escuela inclusiva? 3. ¿Qué habría que hacer para lograr avanzar hacia escuelas inclusivas aquí en Lérica y en general en el país? 4. ¿Se siente usted preparado para atender a la población diversa? 		

Fuente. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

b. Aplicación de la técnica y resultados

La aplicación de la entrevista con docentes no tuvo mayores tropiezos, las docentes escogidas fueron cumplidas en los tiempos y muy dispuestas en su participación.

“...así con las uñas es muy difícil.”

Las tres docentes coinciden en que no se cuenta con las condiciones apropiadas para atender a la población diversa, más que la buena intención de parte del profesorado:

M2: las ideas que tiene el gobierno son buenas, uno no desconoce eso, pero el problema es aquí, parece que los expertos no han estado en un salón clases, con tanta diferencia de niños, de sus contextos y de sus ritmos de aprendizaje, no damos abasto y si encima tenemos que atender población ya con necesidades más específica, eso es muy duro, ¡así con las uñas no se puede!, porque no tenemos ni los materiales ni el conocimiento para atender bien a estos niños. (M2, Entrevista individual a docente)

Se entiende que los maestros se puedan sentir desmotivados y un tanto resistentes, no tanto por los niños o niñas en cuestión, sino que no se sienten apoyados para realizar la tarea, que se dificulta con la cantidad de estudiantes por aula y la carencia de materiales y capacitación.

“...nos tienen que capacitar y brindar docentes de apoyo”

Como soluciones posibles, las tres docentes refieren la necesidad de capacitar en los temas y aspectos necesarios para atender las necesidades educativas de la población diversa:

M3: en mi opinión lo que más necesitamos es capacitación para comprender las necesidades de los estudiantes discapacitados y la manera como les podemos ayudar, pero también para las poblaciones que puedan venir en el futuro, también lo cultural, no somos psicólogos, entonces es complicado, nos tienen que capacitar y brindar docentes de apoyo (M3, entrevista individual a docente).

“...muchos de estos niños solamente están ahí sentados, pero no hay un verdadero proceso educativo”

Con respecto al proceso educativo, las maestras parecen tener claridad de la situación, pues así no refieren con nombre propio los enfoques de atención a la diversidad, saben que se trata de lograr no solamente la presencia de los estudiantes de población diversa, sino que realmente estén teniendo un proceso:

M1: pienso que ya es un avance que estén asistiendo, porque antiguamente no se les permitía estudiar y en una época tocaba que buscaran cupo en instituciones especializadas...pero ahora están aquí conviviendo con los demás y a mí me parece bueno, aunque algunos compañeros no estén de acuerdo, pero ¿por qué? Pues porque algunos de los niños con discapacidad están aquí sentados y se les atiende y, listo, pueden socializar, pero no están avanzando porque nosotros no tenemos el conocimiento, y claro si tenemos la buena voluntad, algunos, pero no es suficiente, entonces muchos de estos niños solamente están ahí sentados, pero no hay un verdadero proceso educativo (M1, entrevista individual a docente)

A ese respecto, dos docentes refieren que la política es apenas una buena intención pero que en el fondo solamente le interesa al gobierno es aumentar y mantener los indicadores de cobertura para cumplir sus metas y no hay un verdadero interés en el proceso educativo.

Así las cosas, en general las entrevistas arrojan escenario de oportunidad como lo es la sensación de acogida que perciben estudiantes y familias, que es posible gracias a la labor de la mayoría de los docentes, pero también se encuentra una desesperanza porque no se percibe avance en los procesos educativos, sobre todo porque no existen todas las condiciones necesarias para lograr el avance hacia una escuela verdaderamente inclusiva.

6. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

Según Martínez (2006), el problema de la validez y la confiabilidad en el enfoque metodológico cualitativo es inverso al del enfoque cuantitativo, puesto que según el autor, el enfoque cuantitativo en tanto que busca la coincidencia de los datos con el fenómeno de la realidad que se estudia, es decir la validez, en el enfoque cualitativo, se parte del hecho de que la realidad es relativa y depende del punto de vista desde el que es percibida por cada agente social, por lo que no hay una única realidad. Esto no implica que se abra la puerta para aceptar cualquier cosa, sino que se reconoce que los testimonios de los actores sociales entrevistados o los testimonios declarados en los documentos primarios, son perspectivas de personas que piensan de esa manera sobre lo que le sucede a su propia vida, por lo que la confiabilidad está más orientada a la elección de documentos y sujetos que puedan dar cuenta de las ideas circulantes que se pueden encontrar en la población elegida, entonces tiene que ver más con la elección acertada de los documentos y actores sociales sobre los que se aplican las técnicas. Por ello concluye Martínez que al final, es más alta la validez en el enfoque cualitativo, pues cada actor social tiene un punto de vista que como experiencia e interpretación de su realidad no puede ser refutado, solamente explicitado y comprendido (Martínez, 2006, pp. 2-8).

Por ello, para tener una muestra que reflejara el sentir de toda la comunidad educativa de esta Institución, los estudiantes, docentes y padres de familia que participaron en las entrevistas, hacen parte del Proyecto pedagógico de Convivencia e Inclusión Educativa, son dados a participar sin prevención alguna y de una u otra forma han estado relacionados con situaciones de vulnerabilidad.

Con respecto a la confiabilidad, ocurre lo contrario según Martínez, ya que una técnica cuantitativa puede ser replicada con altas probabilidades de tener idénticos o cercanos resultados, es decir una alta confiabilidad. En el enfoque cualitativo esto no es muy probable, puesto que cada contexto social es cambiante (Martínez, 2006, pp. 2-8) y en este caso, lo que sucede en una IE no necesariamente será lo mismo a lo que ocurre en otra, pues inciden las particularidades culturales y sociales, al igual que el rol que pueden ejercer algunos actores sociales comunitarios, docentes o de la vida política.

En esta investigación parece corroborarse la conclusión de Martínez, pues el asunto de la inclusión educativa es un tema en boga en la educación en Colombia, sin embargo, las particularidades de la diversidad atendida hacen que no pueda esperarse un resultado igual. No obstante, esta situación es de interés en la medida que, si pueden llegar a realizarse estudios futuros empleando análisis de discurso de política pública, análisis

documental y entrevistas, como aquí se hizo, sería la oportunidad para valorar la confiabilidad, pues si existen padres de familia, docentes y estudiantes que, sin importar el contexto y sus particularidades, exponen planteamientos similares, podría afirmarse que la confiabilidad es plausible.

Finalmente, Martínez señala que en el enfoque cualitativo es crucial el someter a juicio de la comunidad académica del campo especializado, en este caso de la investigación en educación, el diseño metodológico y sus hallazgos, no tanto para invalidarlo y destrozarlo, sino para corroborar si las decisiones pueden ser consideradas como razonables y bien sustentadas, situación que en este trabajo trató de solventarse al máximo, sabiendo de antemano que las decisiones investigativas tienen un componente arbitrario pero que puede ser aceptado si logra ser percibido por los lectores como razonable.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

1. PROCESAMIENTO DE LOS DATOS

De acuerdo con Sandoval (2002), cuando se trabaja desde el enfoque cualitativo, intervienen cuatro procesos como lo son comprensión, síntesis, teorización y re-contextualización, que se ponen en juego por parte de quien investiga a lo largo del proceso, para llegar al final a la escritura de los resultados, de acuerdo con Sandoval, a partir de ello:

...el investigador será capaz de obtener o crear una síntesis expresada en declaraciones generalizables acerca de los actores sociales involucrados solo, tras alcanzar primero, un nivel de comprensión suficiente sobre la realidad humana objeto de estudio. De otro lado, para que el investigador pueda acceder a algún nivel de teorización, requiere previamente, hallarse en capacidad de sintetizar y, por último, el investigador estará en condiciones de recontextualizar únicamente, cuando los conceptos o modelos en la investigación se hubiesen desarrollado completamente (Sandoval, 2002, p. 183)

Reconociendo lo modesto de este ejercicio y los alcances limitados, que se declararon desde el inicio, se presenta la tabla 23 siguiendo las indicaciones de Sandoval (2002, p. 183).

Tabla 23. Procesos para el análisis de los datos y la obtención de los resultados.

PROCESO	EVIDENCIA DEL PROCESO	ACCIÓN INVESTIGATIVA
Comprensión	A partir de las ideas y testimonios expresados en las entrevistas, por parte de docentes, estudiantes y familiares de población general y de población diversa. Planteamientos y ausencia de otros planteamientos en el análisis del PEI y Manual de Convivencia. Ideas que configuran un discurso oficial sobre inclusión en educación en documentos de política pública	Entrevistas Análisis documental Análisis de discurso
Síntesis	Relación de la categoría elegida y las tres subcategorías y su aparición en el componente de bases teóricas, jurídicas y conceptuales al igual que la aparición de las mismas en los resultados de la aplicación de las tres técnicas de investigación	Aparición de la categoría y subcategorías de análisis declaradas
Teorización	Retorno de los resultados del trabajo de campo en la aplicación de las tres técnicas para relacionarlas con los datos del componente teórico, especialmente desde el enfoque de Derechos Humanos	Relación teoría y trabajo de campo
Re-contextualización	Escritura de los resultados de la investigación	Resultados

Fuente. Elaboración propia a partir de Sandoval (2002, p. 183)

La siguiente sección, como lo es la escritura de los resultados pone en marcha los procesos presentados en la tabla 24, como triangulación entre los datos teóricos y los datos obtenidos con la aplicación de las tres técnicas de investigación.

2. RESULTADOS

Los resultados aparecen a manera de triangulación, pues se trata de relacionar teoría y campo, para llegar a cumplir con los objetivos específicos y objetivo general, esto es lo que define Arias como triangulación de análisis (Arias, 2000, p. 8).

En esta investigación, la posibilidad de coherencia se presenta en cuanto a que en todas las etapas del trabajo la indagación giró alrededor de la categoría principal definida y las tres subcategorías, lo que hace posible equiparar ambos tipos de hallazgos, incorporando los procesos indicados en la sección anterior, tal como se presenta en la tabla 24.

Tabla 24. Triangulación de análisis. Relación teoría-campo

	CATEGORÍA	OBJETIVO AL QUE APUNTA	TEORÍA	CAMPO
CATEGORÍA PRINCIPAL	Escuela inclusiva	Establecer la pertinencia de la filosofía Institucional del colegio Arturo Mejía Jaramillo de Lérida Tolima, con respecto a la aplicabilidad de los fundamentos teóricos y Legales que determinan la existencia de una escuela Inclusiva.	Enfoque de DDHH, Estado del arte, bases jurídicas y conceptuales	Tres técnicas de investigación de campo
SUB-CATEGORÍA 1	Condiciones para la escuela inclusiva	Objetivo específico 1: Analizar la conceptualización sobre inclusión educativa que está presente en la teoría y las normas, así como su incidencia en la consolidación de la IE Arturo Mejía Jaramillo de Lérida – Tolima como escuela inclusiva.	Normatividad y bases conceptuales	Análisis de discurso de la PP sobre inclusión educativa
SUB-CATEGORÍA 2	Proyecto educativo de la escuela inclusiva	Objetivo específico 2: Reconocer la concordancia que tiene el Proyecto Educativo Institucional, del colegio Arturo Mejía Jaramillo, con relación a la inclusión educativa	Enfoque DDHH, bases conceptuales, enfoques sobre inclusión, Estado del arte	Análisis documental de PEI y Manual de Convivencia
SUB-CATEGORÍA 3	Percepción de la escuela inclusiva	Objetivo específico 3: Determinar la percepción de los estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Arturo Mejía Jaramillo de Lérida – Tolima, en relación con la consolidación como escuela inclusiva.	Bases conceptuales, teóricas y jurídicas	Entrevistas grupales e individuales

Fuente. Elaboración propia a partir de Sandoval (2002) y Arias (2000)

En ese orden de ideas, se procede a continuación a realizar la síntesis y re-contextualización de los hallazgos teóricos y de campo, por objetivo específico, esperando que la suma de todos ellos resuelva el objetivo general.

2.1. Resultados en relación con el objetivo específico 1. El discurso de educación inclusiva en la política pública en Colombia.

Se encontró que existe un discurso mundial sobre educación inclusiva a partir del principio de que la educación para todos ofrece oportunidades en cuanto al desarrollo de las dimensiones humanas, la inserción a la vida laboral o a la actividad productiva, por lo que los Estados deben realizar esfuerzos para ofrecer las condiciones para el acceso a la educación escolar. Esta idea es promovida por los organismos internacionales, especialmente la Unesco, en apoyo con planteamiento de expertos y académicos que apuntan hacia el mismo sentido. Los organismos internacionales proponen metas de cumplimiento para los países miembros de los acuerdos, lo que hace que, en parte, este discurso sobre el derecho a la educación pueda ser percibido como una imposición occidental, que puede llegar a desatender las particularidades de los contextos socioculturales.

Al igual que puede generarse una percepción negativa cuando este discurso se convierte en un formalismo que justifica la determinación de poblaciones objetivo para direccionar recursos y presupuesto para el logro de las metas a las que se comprometen los Estados. No obstante, la mayoría de teóricos, políticos y líderes sociales terminan por aceptar que la educación universal es un derecho que nadie pondría en cuestión.

La inclusión educativa apunta, dentro de ese mismo discurso, a los esfuerzos por evitar el fracaso escolar y la deserción, que desde los Estados se traduce como aumento de los estudiantes matriculados en el sistema y que continúan su proceso, lo que se conoce como cobertura, acceso y permanencia.

Algunos documentos de política pública sobre inclusión educativa en Colombia señalan que el aumento de la cobertura, acceso y permanencia inciden positivamente en la reducción de la delincuencia juvenil entendiendo que, si las niñas, niños y adolescentes están matriculados y asisten a la escuela, tienen menos posibilidades de ser incorporados al crimen organizado.

Como quiera que sea, bien como estrategia para cumplir con las metas que se imponen desde el contexto internacional, por reducir la delincuencia juvenil o por garantizar el derecho a la educación, el aumento

de la cobertura ha sido uno de los pilares de la política educativa en un país como Colombia, lo que tiene resultados con indicadores, pero también ha desplazado el tema de la calidad educativa, puesto que se puede terminar por sacrificar la calidad de la educación en favor de aumentar el número de estudiantes matriculados, con salones repletos, indicadores de cobertura cumplidos pero algunas deudas de calidad, referidas a la significación del ejercicio educativo en relación con los contextos socioculturales y sus necesidades específicas.

Por ello, el discurso sobre inclusión lleva dentro una cara de simple formalismo, cuando se termina trabajando exclusivamente por la cobertura, pero también lleva consigo una oportunidad cuando se toma de manera más significativa como en el caso del enfoque de Derechos Humanos.

En la versión de educación inclusiva desde el enfoque de derechos humanos, se reconoce que el derecho a la educación viene acompañado de otros derechos, que posibilitan la permanencia y el avance a un proceso educativo más significativo y contextualizado.

En esta versión del discurso de educación inclusiva se tiene en cuenta el transporte, la alimentación escolar, los materiales y recursos, el personal docente especializado, entre otras cosas.

En cuanto a lo pedagógico, se reconoce que los enfoques de educación inclusiva, que van desde la segregación, a la incorporación y hacia la inclusión como tal, implican que la escuela realice verdaderas transformaciones para ajustar y hacer más contextualizado y significativo el proyecto educativo, por lo que esta versión del discurso indica la existencia de modelos flexibles y estrategias pedagógicas cercanas a las poblaciones diversas.

En el discurso que se identificó en el ejercicio con los documentos de Política Pública elegida de educación inclusiva en Colombia, se identifica que se ha reconocido a lo largo de las últimas décadas la diversidad poblacional que es el objetivo de esta política, pues existen leyes para la educación étnica, para los discapacitados y para garantizar el respeto de la población LGBTI.

Al igual que se ilustran los principios desde la Constitución política de 1991, hasta las leyes más recientes, enfatizando en el derecho a la educación, la multietnicidad y pluralismo de nuestra nación, lo que permite afirmar que existe coherencia y continuidad en la discursividad de la educación inclusiva en Colombia. No se encuentra ruido o ideas incoherentes, apreciándose, asimismo, que se ha venido dando una transformación hacia mayores avances en cuanto a la exigibilidad del

cumplimiento de los derechos para las poblaciones diversas, que involucran el trabajo intersectorial y de los niveles nacional, departamental, municipal y distrital.

El discurso de educación inclusiva se mueve en una delgada línea, por ello se hace necesario reconocer a las poblaciones diversas como objetivo de la política de inclusión, lo que implica reporte en el sistema de matrículas y una contraparte, en cuanto a que la entidad territorial y la institución educativa reciben un presupuesto adicional por cada niño discapacitado o desplazado atendido, que puede ser asignado para cubrir personal provisional, compra de materiales en favor de un servicio educativo más coherente con la población atendida.

Sin embargo, el hecho de declarar y diferenciar a la población diversa ya es en sí mismo un ejercicio discursivo excluyente, pues genera diferenciación, ya que no debería ser necesario etiquetar. Por ello, aparece otra idea dentro del discurso que es la de las acciones afirmativas, entendidas como intención de equiparar una población que históricamente no ha gozado de igualdad en el disfrute de los derechos, no para aislarla o continuar diferenciándola sino con el ánimo de que en el mediano o largo plazo, estas diferenciaciones sean irrelevantes, pues se esperaría que en

esos escenarios futuros, todas las poblaciones sean beneficiarias en igualdad de condiciones, situación que en estos momentos aún es un ideal a alcanzar. Finalmente, se encontró que, como parte de la discursividad sobre educación inclusiva en Colombia, el hecho de resaltar el trabajo intersectorial y en los diferentes niveles del gobierno nacional al municipal, es una oportunidad, pero también un riesgo puesto que se puede dejar sin responsable cuando se responsabiliza a todos.

2.2. Resultados en relación con el objetivo específico 2. La pertinencia del proyecto educativo institucional hacia una escuela inclusiva.

Se encontró que el Proyecto educativo institucional de la IE Arturo Mejía Jaramillo presenta varias dificultades en relación con la posibilidad de consolidarse como escuela inclusiva. La primera de ellas tiene que ver con la aparición de términos relacionados con la inclusión en párrafos descontextualizados, que no tienen continuidad con el resto del documento, pues en algunas pocas secciones del Manual de Convivencia y del PEI se emplean los términos quedando como ideas sueltas.

Esto denota no solamente una intención formal de que aparezca el término así de fondo no sea parte del proyecto, lo que puede ser subsanado depurando la redacción, sino, más que nada, una confusión en las

implicaciones de asumir la educación inclusiva, como lo es el hecho de que una cosa es que la escuela haga los esfuerzos para implementar la política de inclusión, modificando lo que sea necesario, y otra cosa, fomentar en el estudiantado una actitud pluralista de respeto y defensa de la diversidad humana, lo que es una de las muchas estrategias de lo primero.

Es decir, redactar en algunas secciones del PEI o del Manual de convivencia que los estudiantes tengan una actitud inclusiva no hace que la escuela sea inclusiva, pues se está obviando lo más importante que es la transformación pedagógica y las condiciones materiales que la posibilitan. Además, por mayor precisión en la redacción, sería más coherente que si se trata de la actitud que se fomenta en el estudiantado general, se hable en términos de pluralismo y respeto de la diversidad.

En segundo lugar, se encontró que una de las dificultades más serias que presentan los documentos del PEI y el Manual de convivencia tiene que ver con que no hay referencias concretas sobre la transformación pedagógica para pasar de la integración a la inclusión. Esto es, que en los aspectos pedagógicos se desatiende todo lo relacionado con los ajustes pedagógicos, la flexibilidad del modelo y no se incluye ninguna idea sobre el reconocimiento de las necesidades de las poblaciones diversas. En los proyectos transversales tampoco se menciona nada al respecto.

Este aspecto es un asunto de fondo, pues es una de las principales barreras para avanzar del enfoque de integración al de inclusión, lo que implica que los estudiantes de poblaciones diversas que lleguen serán recibidos, pero con pocas probabilidades de poder llevar a cabo un proceso educativo que les resulte significativo para su realidad y que atienda sus necesidades.

Por el momento se haría inviable el avance hacia una escuela inclusiva, ya que estos documentos son derrotero de la vida escolar, lo que hace necesario que el ajuste de dichos documentos sea un asunto prioritario.

Por último, aparecen simultáneamente en el Manual de convivencia dos enfoques contradictorios: el anterior a 2013 que se basa en un modelo de justicia retributiva, disciplinar, sancionatorio que genera un sistema de convivencia expulsivo, frente al posterior a la ley 1620 de 2013, que se basa en un enfoque de derechos humanos, justicia restaurativa y un manejo de la convivencia retenedor desde principios pedagógico-formativos.

Aunque este no es el tema central de la investigación, se encuentra que tiene una incidencia puesto que el segundo enfoque es más coherente con la inclusión educativa, al posibilitar la permanencia y el esfuerzo para lograr procesos educativos más coherentes.

Si se tratará solamente de este aspecto podría concluirse que no hay un avance hacia escuela inclusiva, pero, por suerte, hay una oportunidad en el siguiente apartado.

2.3. Resultados en relación con el objetivo específico 3. Las percepciones de algunos actores sociales sobre la posibilidad de inclusión educativa.

La vida de una escuela está más en las relaciones interpersonales que se tejen en la cotidianidad, y de esto trató de dar cuenta el trabajo con las entrevistas en profundidad, al relacionar con los hallazgos teóricos.

Se encontró que existe temor y prejuicios por la llegada a la escuela de población diversa, sobre todo de parte de los adultos de las familias de población generalizada, lo que parece ser resultado de desconocimiento y que es una situación que puede ser subsanada con estrategias pedagógicas que se propongan desde la institución.

En contraste, los estudiantes no parecen tener tantos prejuicios ni temores y parecen más dispuestos a compartir espacio y tiempo con toda la diversidad que pueda hacer parte de la institución en el presente y en el

futuro, así que a partir de la cotidianidad que se vive todos los días, se reconoce la diversidad y se convive con ella.

Los estudiantes perciben a su vez, que pueden presentarse algunos conflictos y agresiones, pero que pueden ser trabajados por los docentes, lo que es una oportunidad pedagógica, siempre y cuando no se caiga en la pasividad o la negligencia, que no parece ser lo habitual entre los docentes de esta institución, pero que puede ser una opción, que por supuesto, va en contravía del aprovechamiento de las situaciones como oportunidades para aprender y fomentar en el estudiantado la actitud de respeto hacia la diversidad y el pluralismo.

Las percepciones constructivas de los estudiantes coinciden con las percepciones de las madres de población diversa, que se sienten agradecidas y reportan que sus hijos se sienten a gusto, a pesar que en el proceso educativo no haya mucha claridad.

Los docentes, como profesionales del campo, reconocen que hay dificultades al momento de materializar las buenas intenciones de la política educativa, pues no basta con que muchos tengan una actitud dispuesta para acoger a las niñas y niños de todas las procedencias que puedan llegar a la institución, sino que se requiere apoyo más real en cuanto a materiales,

capacitación, personal de apoyo especializado y capacitación, al igual que de ser posible una reducción en el número de estudiantes por salón.

Los docentes reconocen que no tienen tampoco las herramientas educativas para su propia práctica profesional. Así, se puede caer en un pesimismo que termina por aceptar las políticas públicas como un formalismo que no transforma las realidades de las instituciones, por ello se requiere de una retroalimentación con el nivel municipal y departamental para que las buenas intenciones de la política pública y la disposición de algunos docentes, no termine en desgaste y desmotivación.

Por último, las barreras físicas, como las adecuaciones de la planta física y los materiales pedagógicos, al igual que la provisión de más personal docente especializado, también inciden en el avance hacia la consolidación de escuelas inclusivas, lo que depende en parte de las directivas de la institución, pero también del nivel municipal y departamental, sabiendo de antemano que la normatividad vigente lo posibilita y se trata más de gestión de los involucrados.

2.4. Síntesis

Este trabajo de investigación no puede ser del todo concluyente pues se requeriría de más investigaciones similares en otros contextos educativos del país. Sin embargo, los hallazgos aquí presentados pueden contribuir a entender lo que puede estar pasando en una escuela de un municipio que atiende población diversa y que está dispuesto a continuar atendiendo la que pueda llegar en el futuro.

Se encuentra que el avance hacia escuelas inclusivas requiere de la participación y trabajo mancomunado de gobierno, en todos sus niveles y sectores, para lograr que no solamente en el papel sino con las gestiones necesarias y con la asignación de presupuesto para subsanar las barreras físicas, pero también el de los profesionales de la educación, pues deben ser sensibles ante la situación, liderando y movilizándolo a la comunidad educativa para realizar acciones concretas como lo son el ajuste del proyecto educativo propio, de forma que se acerque más a las necesidades de las poblaciones diversas, desde la flexibilidad y el uso de múltiples estrategias pedagógicas, así que pueda quedar plasmado en el papel, pero también contribuyendo a acabar con los prejuicios, temores e incertidumbres que puede tener el resto de la comunidad. Para lograrlo, nuevamente se requiere el apoyo de los entes gubernamentales y de las familias, pero sin duda docentes, docentes

orientadores y directivos docentes tienen un papel crucial, por ser los expertos del campo educativo.

El papel de la familia también es muy importante, ya que, desde la disposición, la atención a los llamados y compromisos con la institución y en general la mente abierta para contribuir con la movilización de las estructuras de pensamiento que están enraizadas en prejuicios, dejándose tocar más por las experiencias de las niñas y niños, que con su actuar cotidiano pueden ser ejemplo y demostrar que no hay por qué temer.

Para la IE Arturo Mejía Jaramillo, aprovechar las oportunidades que ofrecen la política pública y la presencia de niñas, niños y adolescentes de carne y hueso que vienen con sus necesidades, pero también con sus sonrisas y expectativas para aprender de ellos y para contribuir en su formación. Aprovechar también la calidad humana del personal docente, que, sin mayores teorizaciones, hacen percibir a la institución como acogedora y que con sus ganas de realizar bien su trabajo y aportar a los estudiantes, tienen una gran parte ganada.

Lograr una escuela inclusiva parece un camino para recorrer más que una meta y muchas de las condiciones están dadas a pesar de las dificultades que persistan, si esta IE se propone andar ese camino, con seguridad los avances van a ser grandes.

BIBLIOGRAFÍA

Albornoz, Natalia; Silva, Natalia; López, Mauricio (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, vol. XLI, 2015, pp. 81-96, Valdivia: Universidad Austral de Chile.

Aguilar Cuevas, M. (1998). Las tres generaciones de derechos humanos. En: *Revista Derechos Humanos. Órgano informativo de la Comisión de Derechos del Estado de México*, Número 30. Doctrina. México: UNAM.

Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico. Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, año 9, n° 2.

Andrade Ruiz, Fressy. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de Síndrome de Asperger. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, octubre, 2011, pp. 39-53. Universidad Nacional Heredia.

Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Revista de Investigación y educación en Enfermería*. Vol, XVIII, n° 1.

Arturo Mejía Jaramillo (2017). *Manual de Convivencia*. Lérida.

_____ (2018). *Proyecto Educativo Institucional. PEI*. Lérida.

Banco Mundial (2016). *Datos Colombia*. En:

<http://datos.bancomundial.org/pais/colombia>

Berger, P. & Huntington, S. (2002). *Globalizaciones múltiples: la diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Berruezo Adelantado, Pedro Pablo (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 2, pp. 179-207, Universidad de Zaragoza

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo.*

Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Cabero, J., Fernández, J. M. y Barroso, O. (2016). Los alumnos del grado de

Magisterio: TIC y discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación*

Educativa, 18(3), 106-120. Recuperado de

<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/965>

Caracol Radio (2017). Colombia sigue siendo el país con más número de desplazados. En:

http://caracol.com.co/radio/2017/06/19/nacional/1497887381_656795.html

Cara-Díaz, María; Sola-Martínez, Tomás; Aznar-Díaz, Inmaculada;

Fernández-Martín, Francisco. (2015). Análisis organizativo de las

clases de inclusión escolar en Francia. *Revista Latinoamericana de*

Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 13, núm. 2, pp. 795-807,

Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

CODHES (2013). *La crisis humanitaria en Colombia persiste. El Pacífico en disputa. Informe de desplazamiento forzado en 2012.* Bogotá.

Colombia Patrimonio Cultural. *Etnias de Colombia*. En:

<https://colombiapatrimoniocultural.wordpress.com/etnias-de-colombia/>

Colprensa (2015). Ni el gobierno sabe cuántos discapacitados hay en

Colombia. Martes 6 de enero de 2015.

[http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/293839-ni-el-](http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/293839-ni-el-gobierno-sabe-cuantos-discapacitados-hay-en-colombia)

[gobierno-sabe-cuantos-discapacitados-hay-en-colombia](http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/293839-ni-el-gobierno-sabe-cuantos-discapacitados-hay-en-colombia)

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115. Ley general de educación*. Bogotá.

_____ (2013). *Ley estatutaria 1618. Disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá

_____ (2013b). *Ley 1620. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Bogotá.

Corte Constitucional de Colombia (2015). *Sentencia T-478/15*. Bogotá.

Darretxe Urrutxi, Leire; Goikoetxea Piédrola, Javier; Fernández González, Almudena (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en centros educativos del País vasco. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, pp. 1-30, San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Departamento Nacional de Planeación (2004). *Conpes social 80*. Bogotá: DNP.

Díaz Haydar, Orietta; Franco Media, Fabio (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico - Colombia. *Zona Próxima*, núm. 12, enero-junio, 2010, pp. 12-39, Barranquilla: Universidad del Norte.

Duverger, M. (1962). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.

Fernández Batanero, José Ma.; Benítez Jaen, Ana María. (2016). Respuesta educativa de los centros ante alumnado con síndrome de down: percepciones familiares y docentes. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, vol 20. Número 2. Pp. 296-311

Fernández de la Iglesia, C.; Fiuza, M. & Zabalza, M. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, N° 11, Volumen 3, pp. 172-191. Universidad de Vigo.

Fernández, Miguel; Sánchez, Carmen Rosa; Jiménez, Francisco; Navarro, Vicente; Anguera, M^a Teresa. (2012). Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato para una intervención inclusiva en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 21, núm. 1, 2012, pp. 67-73. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Figuroa Ángel, Melba Ximena (2011). Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad en tres instituciones educativas. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, pp. 321-333. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Fontdevila, Pablo A. (2011). Estudio de caso: Conectar Igualdad. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, vol. 6, núm. 18, agosto. Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior.

Foucault, M. (2007). *Los anormales. Curso en el College de France 1974-1975*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gallardo, Y. & Moreno, A. (1999). *Serie aprender a investigar. Módulo 3. Recolección de la información*. Bogotá: ICFES

Garnique-Castro, Felicitia (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 137, pp. 99-118. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Garnique-Castro, Felicitia; Gutiérrez-Vidrio, Silvia. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, núm. 9, enero-junio, 2012, pp. 577-593. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Gil Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en educación primaria: una mirada a la práctica escolar. Tesis Doctoral*. Madrid: UNED

Gobernación del Tolima (2012). *Unidos por la grandeza de Tolima. Plan de desarrollo 2012-2015*. Ibagué.

_____ (2016). *Soluciones que transforman. Plan de desarrollo 2016-2019.*

Ibagué.

Gómez-Hurtado, Inmaculada. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, vol. 51, núm. 2, 2012, pp. 21-45. Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Gómez Vargas, M., Galeano Higuera, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.

González, C.; López, C & Osorio, B. (2016). *Sistema categorial para la Gestión integral del conocimiento y la Innovación en las organizaciones*. Tesis para optar por el título de Magíster en Gerencia de la Innovación y el Conocimiento. Medellín: EAFIT

González, M. & Pereda, J. (2009). Enfoque participativo y desarrollo local comunitario. *Revista científica Avances*, Vol. 11, N° 4.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.

Heredero, Eladio Sebastián; Carralero, Alba Oliva (2014). Experiencias y recursos con las TIC para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. *Acta Scientiarum Education*, vol. 36, núm. 2, julio-diciembre, pp. 279-286. Universidade Estadual de Maringá.

Jiménez, W. (2007). El enfoque de los Derechos Humanos y las políticas públicas. *Revista Civilizar*, Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 31-46.

Lander, E. (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Leal Leal, Karen & Urbina Cárdenas, Jesús (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, N° 2, Volumen 10, pp. 11-33, Manizales: Universidad de Caldas.

Llorent García, Vicente J.; López González, María (2010). Atención educativa a la diversidad. Los alumnos sordos en las aulas de Portugal y Turquía. *Foro de Educación*, vol. 8, núm. 12, pp. 111-123.

Londoño, O; Maldonado, L. & Calderón, L. (2015). *Guía para construir Estados del arte*. Bogotá: ICONK. Versión digital:

https://issuu.com/olgalucialondono25/docs/pdf_gu_a_estados_arte

López-Torrijo, Manuel. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves permanentes en la Unión Europea. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-20. Universitat de València.

Márquez, María Jesús; Padua, Daniela (2016). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 30, núm. 1, abril, pp. 91-101. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.

Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. En: *Revista Paradigma*, Vol. XXVII, N° 2, pp. 1-20.

Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento y Gestión*, Número 20, Universidad del Norte.

Maselli, Angelina; Molina, Mercedes; Pimenides, Ana (2015). Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. *Praxis Educativa*, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 53-61. Universidad Nacional de La Pampa.

MEN (1994). *Decreto 1860. Reglamentario de la Ley General de Educación.*

Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

_____ (1995). *Decreto 804. Atención educativa para grupos étnicos.*

Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

_____ (2006). *Plan decenal de educación 2006-2015. Pacto social por la educación.* Bogotá.

_____ (2009). *Decreto 366 de Educación Inclusiva.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

_____ (2010). *Necesidades Educativas Especiales Ajustes a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales.* En: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-351622.html>

_____ (2013). *Decreto 1965, reglamentario de la Ley de convivencia escolar.*

Bogotá

_____ (2013b). *Guía 49. Guías pedagógicas para la Convivencia Escolar.*

Bogotá.

_____ (2017). *Decreto 1421. Marco de educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

_____ (s.f.). *Etnoeducación. Una política para la diversidad*.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html>

Monarca, H.; Rappoport, S. & Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre educación primaria y educación secundaria. *Revista de investigación en educación*, N° 11, volumen 3, pp. 192-206, Universidad de Vigo.

Muñoz Villa, María Loreto; López Cruz, Mauricio; Assaél, Jenny (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, vol. 14, núm. 3, pp. 68-79 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Nobile, Mariana (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, vol. 6, núm. 14, abril julio, pp. 68-80. Universidad Nacional de Córdoba.

OMS (2017). *Informe mundial sobre discapacidad*.
<http://www.who.int/features/factfiles/disability/es/>

Presidencia de la república de Colombia (1991). *Constitución política de la República de Colombia*. Bogotá: Corte Constitucional.

Ramos Feijoo, Clarisa; Huete García, Agustín (2016). La educación inclusiva ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Prisma Social*, núm. 16, junio-noviembre, pp. 251-277. Fundación para la Investigación Social Avanzada.

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista Educação*, Vol. 31, N° 01.

Rivas, L. (2015). Capítulo 6. La definición de variables o categorías de análisis. En: Luis Rivas. *¿Cómo hacer una tesis de maestría?* En:
https://www.researchgate.net/publication/286288002_Capitulo_6_La_definicion_de_variables_o_categorias_de_analisis?enrichId=rgreq-ffec3b258921e618194d17acf9ee4b1-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI4NjI4ODAwMjtBUzozMDQ1ODMxNzAwMzU3MTJAMTQ0OTYyOTY5NDU3NA%3D%3D&el=1_x_2

Romero, Rosalinda; Reyes, María Elena; Inciarte, R. Nerylena; González, Odris (2011). Elementos teóricos-conceptuales en la integración educativa de personas con discapacidad. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 12, núm. 1, enero-abril, pp. 11-35. Universidad Católica Cecilio Acosta.

Rosano, S. (2008). *El camino de inclusión educativa en Punta Hacienda*. Tesis doctoral. Universidad Internacional de Andalucía.

Sánchez, L. (2016). Cada año más de 300.000 niños y adolescentes abandonan el colegio. *El Tiempo*, 17 de enero de 2016 versión digital en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16483261>

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Módulo 4. Bogotá: ICFES.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Revista Cinta de Moebio*, número 41, Santiago de Chile.

Santos, J.M. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo. Prosperidad para todos*. Bogotá: Presidencia de la República.

_____ (2014). *Plan Nacional de Desarrollo. Todos por un nuevo país.*

Bogotá: Presidencia de la República.

Santos Rego, Miguel A.; Cernadas Ríos, Francisco X.; Lorenzo Moledo, María del Mar (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, abril-junio, pp. 123-137. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.

Secretaría de educación de Tolima (2012). *Educación y calidad para todos. Plan sectorial de Educación.* Ibagué.

Silva, O. (2002). El análisis de discurso según Van Dijk y los estudios de comunicación. *Revista electrónica Razón y Palabra*, número 26. México.

Suriá Martínez, Raquel (2012). Discapacidad e integración educativa ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 23, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 96-109- Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.

Tamayo, M. (1999). *La investigación. Módulo 2. Serie Aprender a Investigar.*

Bogotá: ICFES

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.

Teasley, Cathryn (2008). Perspectivas Postcoloniales sobre la Acogida del Alumnado Inmigrante en Galiza, España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 16, pp. 1-36
Arizona State University.

Temprado Bernal, Marta (2009). Ventajas del aprendizaje cooperativo para la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 2, agosto, pp. 137-150. Universidad de Zaragoza.

Terrón-Caro, Teresa; Cobano-Delgado Palma, Verónica (2015).

Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía. *Educação e pesquisa*, vol. 41, núm. 1, enero-marzo, pp. 101-117. Universidade de São Paulo.

UMECIT (2016). *Líneas de investigación. Documento de trabajo D-33.*

Ciudad de Panamá: Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología.

UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.*

Jomtien: UNESCO.

_____ (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas*

Especiales: acceso y calidad. Salamanca: UNESCO.

_____ (2008). *Conferencia internacional de Educación. La educación*

inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra: UNESCO.

UNICEF (1989). *Convención de los Derechos del Niño.* París: UNICEF.

_____ (2012). *Todas las niñas y los niños en la escuela en 2015. Iniciativa*

global por las niñas y los niños fuera de la escuela. Estudio de País:

Colombia. Construcción de una Política Nacional para mejorar la

retención y el acceso de estudiantes al sistema educativo. Bogotá:

UNICEF

_____ (2016). *Estado Mundial de la Infancia. Una oportunidad para cada niño*. Nueva York: UNICEF

Vásquez Rocca, A. (2012). Foucault: "los anormales." Una genealogía de lo monstruoso. Apuntes para una historiografía de la locura. *Nómadas*. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas, N. 34, vol. 2.

Vázquez, D., & Delaplace, D. (2011). Políticas públicas con perspectiva de derechos humanos: un campo en construcción. *SUR - Revista internacional de Derechos Humanos*, 34-65.

Vera, A.; Palacio, J. & Patiño, L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVI, Número 145, IISUE-UNAM.

ANEXOS

TRABAJO CON ESTUDIANTES



TRABAJO DE CAMPO CON PADRES DE FAMILIA



EVIDENCIA TRABAJO DE CAMPO CON DOCENTES

