

NORMATIVIDAD DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ACTITUD DOCENTE:

¿UNA RELACIÓN DIALÓGICA?

NILVA ROSA PALACIO PERALTA

SANDRA MILENA LÓPEZ ESQUIVEL

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

MANIZALES

2016

**NORMATIVIDAD DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ACTITUD DOCENTE:
¿UNA RELACIÓN DIALÓGICA?**

Presentado por:

NILVA ROSA PALACIO PERALTA

SANDRA MILENA LÓPEZ ESQUIVEL

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de

MAGISTER EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

Asesores:

GUSTAVO ARIAS ARTEAGA

LUIS HERNANDO AMADOR PINEDA

CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

MANIZALES

2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

Manizales, febrero de 2016.

Dedicatoria

La culminación de este proceso se lo debo a todos los seres maravillosos que han acompañado mi crecimiento como profesional, amiga, mujer, hija, hermana, compañera y madre; quiero dedicarlo con especial gratitud al hombre que más amo en la vida y que viene convirtiéndose en el principal motor de mi existencia, mi pequeño gigante Miguel Alejandro. Igualmente, la dedico a todos los seres que amo y quienes constantemente me animaron a avanzar sin titubear, acompañaron mis malestares, dolores y sinsabores permitiéndome entender que esos momentos no eran lo determinante en mi vida. Gracias por existir y coincidir conmigo en este tiempo-espacio en que se construye la vida.

Nilva Palacio.

A Dios por haberme permitido llegar a este momento de mi vida y porque en su infinita sabiduría me ha dado todo lo bueno que merezco.

A mi esposo y a mis hijos por todo el tiempo que esta maestría les robó.

A mi hermana y mi madre por ser el pilar que sostiene mi vida, por la constante motivación y su infinito amor.

Sandra López.

Agradecimientos

Agradezco a la vida, que habiendo confabulado sus fuerzas en mi favor, posibilitó mi crecimiento en humanidad, puso situaciones y recursos a mi disposición para finalmente, permitirme sentir que valió la pena, que los esfuerzos, la persistencia y la entrega generan frutos y repercuten positivamente para el bienestar personal y colectivo.

Ofrezco mi más sincero agradecimiento a Carlos Oliveros, Bibiana Patiño, Doris Velásquez, Hildebrando Restrepo y Freddy Vélez Rojas por el invaluable apoyo que posibilitó que este título llegara a mi vida.

Nilva Palacio

Contenido

	Pág.
<i>INTRODUCCIÓN</i>	15
1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	19
2. JUSTIFICACIÓN	22
3. ANTECEDENTES	25
4. OBJETIVOS	33
4.1. GENERAL	33
4.2. ESPECÍFICOS	33
5. REFERENTE CONCEPTUAL	34
5.1. RELACIÓN DIALÓGICA	35
5.2. CALIDAD EDUCATIVA: RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR	41
5.3. VULNERABILIDAD	48
5.4. NORMATIVIDAD PARA LA ATENCIÓN A GRUPOS ESPECÍFICOS	55
5.4.1. Poblaciones étnicas	59
5.4.1.1. Afrocolombianos.....	60
5.4.1.2. Indígenas	61
5.4.1.3. Raizales	61
5.4.1.4. Rom.....	61

5.4.1.5. Jóvenes y adultos iletrados.....	66
5.4.2. Población con necesidades educativas especiales.....	70
5.4.3. Población afectada por la violencia	73
5.4.3.1. Desplazados.....	74
5.4.3.2. Menores desvinculados	74
5.4.3.3. Hijos en edad escolar de personas adultas desmovilizadas-reinsertados	74
5.4.3.4. Desmovilizados	74
5.4.3.5. Reinsertados	75
5.4.4. Menores en riesgo social.....	79
5.4.4.1. Niños, niñas y jóvenes trabajadores	79
5.4.4.2. Adolescentes en conflicto con la ley penal	80
5.4.4.3. Niños, niñas y adolescentes en protección	80
5.4.5. Habitantes de frontera.....	82
5.5. DESARROLLO HUMANO Y ACTITUD DOCENTE	87
6. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.....	94
6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	94
6.2. ENFOQUE METODOLÓGICO	95
6.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN... 97	
6.3.1. Fichas de observación.....	97
6.3.2. La encuesta.....	97
6.4. ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN	98
6.4.1. Población.....	98

6.4.1.1. Colegio Cooperativo San Antonio de Prado Principal.....	99
6.4.1.2. Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.....	101
6.4.1.3. Institución Educativa Ramón Múnera Lopera	103
6.4.2. Unidad de análisis.....	105
6.4.3. Unidad de trabajo.....	105
6.5. PROCESO METODOLÓGICO.....	106
6.5.1. Fase de exploración, contextualización y conceptualización	106
6.5.2. Fase de interpretación, análisis y transformación	107
7. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	108
8. HALLAZGOS Y LECTURAS DE REALIDAD	120
8.1. CONCEPCIONES SOBRE DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y QUIÉNES SON LAS PERSONAS QUE REQUIEREN PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	121
8.2. REQUERIMIENTOS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DESDE LA DIVERSIDAD.....	123
8.3. POLÍTICAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA DESDE LA DIVERSIDAD	127
8.4. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y CONDICIONES ACTUALES DE LA EDUCACIÓN	131
9. CONCLUSIONES	134
10. RECOMENDACIONES O PROPUESTAS	139
BIBLIOGRAFÍA.....	143
ANEXOS.....	154

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Atención a población vulnerable entre los años 2003 y 2010 en Medellín – Educación Básica y Media.....	50
Tabla 2. Grupos que requieren atención educativa especializada según la Ley 115 de 1994	53
Tabla 3. Población de Colombia y de Antioquia en particular, según pertenencia étnica desde DANE en el Censo de 2005	60
Tabla 4. ¿Qué ocurre cuando a la institución llega una persona?.....	164
Tabla 5. Respuestas de la categoría “otros”	164
Tabla 6. Respuesta a la población con discapacidad por parte de la institución educativa para su ingreso a ésta.....	165
Tabla 7. Respuesta a la población negra o afrodescendiente por parte de la institución educativa para su ingreso a ésta	167
Tabla 8. Respuesta a la población indígena por parte de la institución educativa para su ingreso a ésta	168
Tabla 9. Respuesta a la población que requiere rehabilitación social por parte de la institución educativa para su ingreso a ésta	169
Tabla 10. Otro tipo de respuesta a la población que requiere atención educativa prioritaria por parte de la institución educativa para su ingreso a ésta	171
Tabla 11. Reglamentación que conocen los y las docentes sobre inclusión educativa.....	171
Tabla 12. Se tiene la formación necesaria para acompañar la diversidad	173
Tabla 13. Reglamentación interna diseñada de acuerdo a la diversidad de la población	178

Tabla 14. Reglamentación interna no diseñada de acuerdo a la diversidad de la población	180
Tabla 15. Reglamentación interna diseñada de acuerdo a la diversidad de la población – grupo de docentes que no marcó las opciones “Sí o “No”.....	181
Tabla 16. En la institución se ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad.....	182
Tabla 17. En la institución no se ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad	184
Tabla 18. Respuesta de los y las docentes por categorías.....	186
Tabla 19. Argumentos que los docentes quisieron aportar sobre la inclusión.....	191

Lista de Gráficas

	Pág.
Gráfica 1. ¿Qué es diversidad?	158
Gráfica 2. ¿Qué es inclusión educativa?	158
Gráfica 3. ¿Qué debe tener una IE inclusiva?.....	159
Gráfica 4. Estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables	159
Gráfica 5. ¿Quiénes requieren ser incluidos?	160
Gráfica 6. ¿Qué conocimientos se requieren para atender la diversidad?	160
Gráfica 7. ¿Qué posibilita la evaluación de los aprendizajes?.....	161
Gráfica 8. Necesidad 1: Profesionales especializados para la atención a la diversidad	161
Gráfica 9. Necesidad 2: Disponibilidad de materiales didácticos y espacios físicos de fácil acceso	162
Gráfica 10. Necesidad 3: Material didáctico disponible y profesionales especializados para la atención de los grupos vulnerables	162
Gráfica 11. Necesidad 4: Espacios físicos	163
Gráfica 12. Necesidad 5: Otras	163
Gráfica 13. ¿Qué ocurre cuando a la institución llega una persona que requiere atención educativa prioritaria?	164
Gráfica 14. Reglamentación que conocen los y las docentes sobre inclusión educativa.....	172
Gráfica 15. Información necesaria para acompañar la diversidad de la población	173
Gráfica 16. No se tiene formación necesaria para acompañar la diversidad	175
Gráfica 17. Reglamentación interna diseñada de acuerdo a la diversidad de la población	178

Gráfica 18. Ajustes a los procesos de enseñanza y evaluación para atender a la diversidad de la población.....	182
Gráfica 19. Relación entre reglamentación y práctica docente.....	190
Gráfica 20. Argumentos que los docentes quisieron aportar sobre la inclusión.....	192

Lista de Imágenes

	Pág.
Imagen 1. Ubicación del Colegio Cooperativo San Antonio de Prado.....	100
Imagen 2. Ubicación de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.....	102
Imagen 3. Ubicación de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera	104

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A. Formato de encuesta.....	154
Anexo B. Graficación de la información	158

INTRODUCCIÓN

La educación en el siglo XXI pretende, en general, construir sujetos protagonistas de su propio conocimiento, como la posibilidad de construir un pensamiento crítico capaz de formar para la transformación; sin embargo, esto se hace en la mayoría de los casos, sin importar la distinción, campo ciudad, la situación económica, las condiciones biológicas, donde la atención educativa con calidad se convierte en un llamado urgente y establece la educación desde, para y con la diversidad en un reto del Estado (sin que éste aún lo reconozca de manera literal), como Estado Social de Derecho, siendo necesario para el diseño de la normatividad entender que existen grupos poblacionales nombrados como vulnerables, a quienes se les debe brindar condiciones variadas para lograr dicho objetivo en el contexto de la atención educativa a la diversidad.

La atención educativa a la diversidad de población y, en particular a los grupos vulnerables, requiere del establecimiento de una relación dialógica entre la normatividad y la actitud docente frente a la atención a la diversidad, lo que posibilita la construcción de escenarios inclusivos que favorezcan la educación de todos y cada uno de los sujetos inmersos en el acto de educar, donde todos y todas son portadores de saber; para el caso, se entiende la relación dialógica como el tejido que se construye sin que se pierda la particularidad de cada hilo, pero entre los cuales se dan relaciones de dependencia, complementariedad e incluso de diferencia, donde en determinado momento predomina un aspecto sobre los otros.

Precisamente, la relación dialógica que se establece en la presente investigación tendrá como categorías centrales la normatividad y la actitud de los docentes frente a la inclusión educativa, para efectos de lo cual la normatividad será considerada como el conjunto leyes, decretos o resoluciones vigentes que orientan los procesos educativos de cada uno de los grupos nombrados como vulnerables, siendo el conocimiento de la misma lo que se pretende en relación con la actitud de los docentes y directivos docentes, como condiciones necesarias para que se dé la inclusión escolar. En la misma línea, se entenderá la actitud docente desde la comprensión de que toda práctica tiene implícita una concepción y ella determina la manera como se asuma el acto en sí, esta última forma es la que se nombra como actitud, es decir, es la forma de estar, o postura asumida como resultado de unas concepciones que se hacen manifiestas en diversas acciones.

En el presente informe de investigación se reportan un buen número de indagaciones que permiten alimentar la construcción de la relación dialógica entre la normatividad y la actitud docente frente a los procesos de inclusión escolar que se viven en las tres instituciones educativas seleccionadas por haber obtenido el premio a la calidad educativa de Medellín. Si bien no se encontró ninguna investigación realizada sobre la relación entre normatividad y actitud docente sobre inclusión, se exponen como antecedentes algunos resultados de procesos que asumen estas categorías por separado.

La relación dialógica que se pretende evidenciar en esta investigación parte de la necesidad de revisar la coherencia entre la teoría (normatividad) y la actitud que se refleja en la práctica de los docentes frente a los procesos de inclusión escolar que deberían ser fácilmente identificables en

instituciones educativas que se valoran como exitosas en términos de calidad educativa. Por lo anterior, la pregunta que orienta esta investigación es la siguiente: ¿cómo la normatividad del servicio educativo colombiano y la actitud docente frente a la diversidad posibilitan la inclusión escolar de los niños, niñas y jóvenes en tres instituciones educativas del municipio de Medellín? Por su parte, el objetivo general es el siguiente: develar la relación dialógica que existe entre la normatividad de inclusión educativa y la actitud docente frente a la diversidad y determinar si esa relación posibilita la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

Esta investigación se llevó a cabo por medio de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-explicativo desde el cual se describen algunas actitudes de los docente frente a la diversidad y el marco referencial normativo para la inclusión escolar en Colombia; posteriormente, se explica la importancia que tiene la relación dialógica entre la normatividad y la actitud para llegar a proceso efectivos de inclusión escolar.

En el referente conceptual se encontrará con un acercamiento a diversas definiciones y relaciones entre estas, que pretenden dar claridad frente a las posturas que subyacen en el análisis de esta investigación. En este apartado se desarrollan temáticas como: relación dialógica, calidad educativa: reconocimiento de la diversidad en la inclusión, vulnerabilidad, normatividad para la atención a grupos específicos y actitud docente con relación al desarrollo humano.

En cuanto al apartado del análisis, se encontrarán algunos planteamientos propios de la relación entre la indagación por la normatividad y los resultados aportados por los docentes y

directivos docentes en las respectivas encuestas aplicadas e incluso en la observación realizada en las tres instituciones educativas. Partiendo de esta relación se encuentran los principales hallazgos y conclusiones, dando lugar recomendaciones o propuestas para lograr el alcance de la inclusión.

1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En el sistema educativo colombiano se han observado grandes esfuerzos por realizar procesos de inclusión, en algunos casos con buenos resultados individuales; sin embargo, aún se evidencian prácticas excluyentes en todos los niveles escolares. Lo anterior se ve reflejado en afirmaciones como “en los últimos cinco años, más de 70 mil estudiantes nuevos con diversas discapacidades han ingresado al sistema educativo colombiano; pero faltan más de 100 mil. Hay que avanzar para que no haya ni uno por fuera del sistema” (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 4); pero además del acceso al sistema educativo, debe contemplarse la permanencia y la promoción al interior del mismo, bajo el principio de educación con calidad.

Con respecto a la permanencia y promoción, parece que la práctica docente no respondiera a las necesidades de la diversidad de población, a pesar de que la normatividad educativa sustenta las orientaciones para realizar dicho proceso, los cuales responden a las necesidades educativas de los grupos poblacionales que requieren atención diferenciada y que son reconocidos en la Ley 115 de 1994 o ley General de Educación. Dichos grupos son: población adulta en proceso de educación básica, grupos étnicos (fundamentalmente indígenas y afrodescendientes), personas con discapacidad o con talentos excepcionales, población que habita en sectores rurales y, por último, los sujetos que requieren procesos de rehabilitación social.

Con la intención de dar respuesta a las necesidades educativas de los grupos poblacionales, el Ministerio de Educación Nacional, en adelante MEN, designa reglamentaciones que orientan el

acompañamiento pedagógico a estos grupos que son considerados en situación de vulnerabilidad, pero sigue sin concretarse la formación de profesionales para realizar dicha labor o, mínimamente, las orientaciones para que las facultades de educación implementen en sus programas una formación que responda a la educación desde la diversidad.

Sumado a lo anterior, es común observar que los profesionales formados para el acompañamiento pedagógico a estos grupos específicos se encuentran laborando en otros campos de acción; se omite su perfil profesional y, por tanto, los posibles espacios de desempeño donde podría optimizarse el conocimiento que tienen; adicionalmente, se combina con las dificultades para cubrir los gastos económicos que implica el nombramiento de estos profesionales.

Desde la normatividad del servicio educativo colombiano puede leerse que toda la población es susceptible de ser escolarizada, aun cuando se trate de múltiples discapacidades, siendo evidente el desconocimiento de las condiciones particulares y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes que presentan una determinada condición. Así mismo, se considera que todos los docentes (incluso los no licenciados) deben estar preparados para atender a cualquier estudiante y, para tal fin, se ha estipulado que las licenciaturas deben dar respuesta a la formación que se requiere para atender la diversidad en el aula, considerando que es suficiente con uno, dos o tres espacios de sensibilización e información sobre diversidad, inclusión y flexibilización curricular.

Frente a este panorama, entonces, la pregunta de investigación se delimita de la siguiente manera: ¿cómo la normatividad del servicio educativo colombiano y la actitud docente frente a la

diversidad, posibilitan la inclusión escolar de los niños, niñas y jóvenes en tres instituciones educativas del municipio de Medellín?

La anterior pregunta de investigación se apoya metodológicamente en las siguientes premisas que permitirán orientar el curso de la investigación y de esta manera, comprender y profundizar en la problemática planteada: ¿Cuál es la normatividad que orienta los procesos de inclusión educativa en Colombia? ¿Cuál debe ser la actitud de las y los maestros para responder a la educación desde la diversidad? ¿Qué condiciones educativas favorecen los procesos de inclusión escolar? ¿Qué factores determinan que un niño, niña o joven pueda ser incluido al sistema de educación formal?

2. JUSTIFICACIÓN

La inclusión educativa requiere el dominio de saberes, unas condiciones materiales que la hagan posible y una actitud crítica, investigativa y de entrega por parte de los profesionales que se desempeñan en este campo; sin embargo, no es posible que cualquiera de esos elementos se analicen de manera aislada, de allí que en la presente investigación se retome la normatividad como uno de saberes que, a su vez, determina la organización de las condiciones materiales y, por otro lado, la actitud docente, ambos aspectos retomados en la perspectiva de la relación dialógica.

Para dar respuesta a la demanda de la inclusión educativa es necesario tener claridad sobre las exigencias que ésta encierra con relación a la atención de la diversidad: reestructuración del PEI, flexibilización curricular, cambio de prácticas pedagógicas, diseño de estrategias de enseñanza acordes a las características de los estudiantes, además de la disposición de recursos y apoyos que minimicen las barreras físicas, actitudinales, de aprendizaje y de acceso a la información.

Con relación a lo anterior, Giné (1998) plantea que la inclusión educativa es un concepto que:

Tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal (p. 40).

En este sentido, es un concepto complejo en tanto no se puede entender que sólo el currículo es la pilastra que hace posible la construcción de la escuela inclusiva, sino que se constituye en un conjunto de relaciones donde se integran comportamientos, pensamientos, sentimientos, condiciones socioculturales y contextos; es una forma integral de ver la educación, la vida y la sociedad.

De ahí, que la inclusión educativa surja como una alternativa de atención pedagógica para la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas de las instituciones educativas. Esto implica transformar el sistema educativo hacia una educación de calidad en el marco de una “Educación para todos y todas”, como se viene planteando en diferentes conferencias internacionales en las cuales Colombia ha sido partícipe.

El sistema educativo colombiano requiere una reestructuración general, grandes modificaciones que se adapten a la sociedad cambiante a través del respeto por la diferencia y la atención desde la diversidad. Por esto, el proyecto investigativo: **NORMATIVIDAD DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ACTITUD DOCENTE: ¿UNA RELACIÓN DIALÓGICA?** pretende establecer la relación que existe entre la normatividad de la inclusión educativa y la práctica pedagógica, en tanto las condiciones materiales, la formación de los docentes y la actitud frente a la diferencia deben responder a la diversidad de la población, afectando de manera directa los procesos de inclusión escolar establecidos desde dichas políticas.

El impacto de esta investigación, por tanto, es hacer evidente la prioridad de la reconfiguración de los criterios de acompañamiento pedagógicos que respondan a las

necesidades educativas de la diversidad de población y con ésta la necesidad de precisar la normatividad.

Es urgente la revisión de las prácticas investigativas en el ámbito de la educación desde la diversidad, que permitan adentrarse en el quehacer docente para trascender las miradas en un cambio paradigmático que movilice el pensamiento hacia el reconocimiento y la valoración de que todos los seres humanos son diferentes.

3. ANTECEDENTES

La inclusión educativa sobre ciertos grupos poblaciones que requieren atención diferenciada, y que son reconocidos en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, se ha venido estudiando desde diversas ópticas, más precisamente desde la perspectiva de las actitudes profesoras, las cuales se convierten en una de las herramientas más efectivas en el tratamiento y comprensión de las diversas realidades sociales, así como las transformaciones que estas conllevan. En este sentido, se ha reconocido a la población adulta en proceso de educación básica, a los grupos étnicos, a las personas con discapacidad o con talentos excepcionales o a la población que requiere rehabilitación social como objetos visibles dentro de numerosos estudios.

No obstante, y pese a la cantidad de publicaciones concernientes a las actitudes, estas no se han destacado mayormente como tema central dentro de las investigaciones y aquellas que se han enfocado en el tema suelen reducirse al análisis de las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad. Las razones obedecen, principalmente, a la dificultad con la que se han encontrado los investigadores a la hora de avalar científicamente dichas realidades.

Dentro de las investigaciones que interesan a este trabajo, precisamente, se tiene por ejemplo la de Doménech, Esbrí, González y Miret (2003), titulada “Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad”; específicamente, los investigadores realizaron un análisis descriptivo y comparativo para conocer las actitudes

para valorarlas, compararlas y con el fin último de establecer una propuesta de mejora o programas de cambio, para, en cualquier caso, mejorar la respuesta educativa y social de estas personas. El análisis se derivó de la aplicación de un cuestionario tipo Likert a 77 maestros y profesores de dos centros educativos públicos, uno de infantil y primaria y otro de secundaria, y uno privado de la ciudad de Castellón, en España. Una de las conclusiones a las que llegan los investigadores es que existen unas actitudes generalizadas a las que tienen que enfrentarse diariamente en la sociedad actual aquellas personas con discapacidad. Básicamente, en este trabajo se establece que la manera en que se interactúa con las personas con discapacidad está permeada por las experiencias de cada individuo y, esencialmente, por el concepto que éste tenga sobre la discapacidad.

La integración escolar concibe la escuela abierta a la diversidad como una institución flexible que debe ajustarse a las exigencias del alumnado, que brinde variedad de procedimientos, de opciones y métodos educativos que se vayan adaptando a las necesidades y a las potencialidades de cada uno, provocando su desarrollo. Al situarse al alumnado como centro de la actividad pedagógica, todo es susceptible a cambios en función de ese objetivo. Esta forma de concebir la escuela constituye uno de los principales retos. El desafío profesional que representa la integración escolar en cuanto a la disposición y preparación profesional es reconocido por todos los profesionales de la educación y se muestra como un factor decisivo para la puesta en marcha de cualquier proyecto educativo. (Doménech, Esbrí, González y Miret, 2003, p.p. 2-3).

El análisis general arrojado en el proceso de investigación permite constatar que muchas de las actitudes provenientes de los docentes, no se ajustan a las finalidades inclusivas que se buscan en los ámbitos educativos, es decir, se han detectado muchos eventos en los que prevalecen las actitudes negativas sobre el alumnado, sobre la discapacidad y sobre la inclusión en general. Las razones son sencillas: existe cierto temor por parte de los educadores para asumir

este tipo de situaciones dentro de su aula de clase, lo cual se origina precisamente por una ausencia en las bases pedagógicas sobre este tipo de circunstancias.

Por esta misma línea se encuentra la investigación de Díaz y Franco (2010) titulada “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008” en la que se propusieron caracterizar e interpretar las actitudes de los docentes de ésta municipalidad, con relación a la inclusión educativa. Para identificar dichas actitudes se aplicó a 23 docentes de 7 escuelas integradoras del mencionado municipio la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF), que es una escala tipo Lickert. Específicamente, la investigación es cualitativa de tipo etnográfico en que la como resultado se encontraron ambivalencias en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, de ahí que surja, según los investigadores, la imperiosa necesidad de generar acciones tendientes a promover actitudes favorables en los profesores, como vanguardias para el éxito y la inclusión.

Tomando como referencia el Foro Mundial sobre Educación del año 2000, los autores señalan que “la educación es un derecho humano fundamental y es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países” (p. 14). Sin embargo, en pleno siglo XXI existen cantidad de personas que se encuentran excluidas del entorno escolar, ya sea por factores, sociales, económicos, geográficos, de salud, etc. En esta medida, los autores coinciden en afirmar que un elemento determinante en el éxito de las políticas de inclusión es la actitud que tienen los docentes frente a las mismas.

En suma, para Díaz y Franco (2010):

Desafortunadamente, el predominio de ciertos imaginarios y prejuicios respecto a estos grupos poblacionales generan temor en las instituciones, asumiendo ante su potencial ingreso la actitud de tener un problema más que enfrentar, mas no como un acto de responsabilidad social y una oportunidad de aprendizaje institucional. Las actitudes no son innatas, se aprenden en el seno familiar. La familia cumple la función educativa por antonomasia y es en su seno donde se va a transmitir la herencia social: usos, costumbres, valores, creencias etc. igualmente se transmiten los prejuicios y se conforman las actitudes, hacia la diversidad (p. 15).

Lo cierto es que la persona del docente, su personalidad, sus actitudes juegan un papel de fundamental importancia en el acto de enseñar y más cuando se trata de prestar el servicio educativo a la diversidad, cualquiera sea su manifestación (cognitiva, étnica, cultural, etc.) (p. 16).

En similares términos lo manifiestan Álvarez, Castro, Campo y Álvarez (2005) en su artículo de investigación titulado “Actitudes de los maestros antes las necesidades educativas específicas” en donde se propusieron analizar los resultados obtenidos en una investigación en la que se utilizó un cuestionario compuesto por 110 ítems, en una escala tipo Likert, con el fin de conocer las actitudes de 389 maestros de Primaria, de 8 especialidades diferentes, del Principado de Asturias en España, pertenecientes a 35 centros diferentes, públicos y privados, urbanos, semiurbanos y rurales, de 19 localidades distintas, ante la integración y las necesidades educativas específicas. Entre los resultados encontrados, según señalan los propios investigadores, se destaca la existencia de una actitud general positiva hacia la integración, aunque ésta no funciona de forma óptima debido, primordialmente, a la falta de recursos y estrategias adecuadas; también afirman que “la eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores, uno de los más importantes es contar con una disposición favorable de los profesionales de la educación” (p. 601).

Hoy en día, fenómenos como la globalización y el uso intensificado de las nuevas tecnologías de la información, reivindican el pluralismo en la sociedad. Los entornos educativos, sin importar el nivel de formación, tienen el gran desafío de viajar al compás de aquellos cambios, debido a que la calidad en la educación, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades, es un principio fundamental e ineludible de la normatividad educativa. Esto implica el fomento de actitudes acordes con la diversidad del alumnado.

En este punto resulta importante también mencionar el trabajo de Fernández (2011), titulado “Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior” en el cual se recogen aquellas competencias docentes necesarias para responder de forma eficaz a la diversidad del alumnado.

Según el investigador, los cambios acaecidos en las universidades, derivados de una sociedad plural y unida, hacen necesario incrementar en los profesores “actitudes de apertura, de flexibilidad, tolerancia, aceptación y fomento de las diferencias individuales y grupales” (Fernández, 2011, p. 137).

Hablar de la diversidad del alumnado en términos de aprendizaje, es referirnos a que quien aprende no es un grupo, sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera. Una docencia basada en el aprendizaje de nuestros estudiantes nos obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que va siguiendo a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza (Fernández, 2011, p. 142).

Otra investigación que vale mencionar aquí es la realizada por Artavia (2005) titulada “Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con

necesidades educativas específicas” en la que se analizan las actitudes que manifiestan los educadores con relación al apoyo académico que precinden los estudiantes con necesidades educativas especiales integradas en las aulas regulares, en su caso, de tres escuelas de la Dirección de Enseñanza de San Ramón en Costa Rica.

Para dicho proyecto, Artavia (2005) considera diversas actitudes afectivas como la sensibilidad, comprensión, cariño, seguridad en el trabajo escolar y el agrado o desagrado manifiestos por el docente al trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales. Así mismo, toma en cuenta actitudes cognoscitivas como el estímulo, la seguridad, la ubicación espacial del niño y la atención a la adecuación que estos niños presentan. La investigadora, reconoce de alguna forma, los grandes esfuerzos que se han realizado para intentar transformar los sistemas educativos, en tanto se han promovido cambios que propenden por un acceso real a la inclusión de las minorías que presentan alguna discapacidad.

No obstante, un problema más que se ha detectado dentro de la revisión de la teoría relacionada, se fundamenta en el hecho de que en algunas circunstancias, aunque las actitudes de los profesores son favorables, no utilizan con frecuencia estrategias inclusivas. Es el caso, por ejemplo, de los profesores de la provincia de Alicante (España). Dicho análisis se llevó a cabo bajo la tesis doctoral presentada por Chiner (2011) en la que se estudiaron las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Su hallazgo principal no dista mucho de los anteriores: las actitudes del profesorado hacia la inclusión influyen en el tipo y la frecuencia de las adaptaciones y ajustes de la enseñanza que ponen de relieve la necesidad

de vigilar las actitudes del profesorado y anteponerlas como premisa y elemento a considerar en todo proceso inclusivo.

La idea sugerente desde todos los ámbitos de la investigación, por lo general, es no quedarse allí. Para que la inclusión tenga un efecto positivo es de vital importancia que los profesores tengan acceso a una formación pedagógica efectiva. Los docentes deben contar con herramientas didácticas y aulas pertinentes que les faciliten el desarrollo de su labor.

Bravo y Palma (2011), por su parte, en su investigación titulada “Actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de educación básica”, trabajo de carácter descriptivo, desarrollado con profesores de tres escuelas primarias de México D. F., dan cuenta de la actitud que tienen los docentes hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en escuelas regulares y las estrategias de aprendizaje que se utilizan con estos niños en el aula. Básicamente, las investigadoras recomiendan trabajos grupales para los docentes que se ven implicados en dicha pedagogía, como instrumento de apoyo y experiencia. Citando a Trahtemberg (2008), puntualizan que:

el más grande cambio para los profesores está dado por su voluntad de conformar equipos de trabajo colaborativos, que compartan cosas que antes eran muy individuales, como objetivos, decisiones, estrategias de aprendizaje, responsabilidad con los alumnos, logros, resolución de problemas y manejo de la clase. Los profesores tienen que empezar a pensar en términos de nuestra clase (p. 1).

los profesores no cuentan con la formación necesaria para poder integrar al niño con N.E.E, por lo que solicitan ser capacitados (p. 2).

Es importante que el sistema educativo capacite al docente para que puedan emplear estrategias de aprendizaje dentro del aula regular y adoptar un nuevo modelo para la diversidad sin exclusión (p. 2).

Es así que desde los trabajos académicos poco a poco se van añadiendo instituciones educativas, profesores y sujetos afines, que comprenden lo que es la inclusión educativa en el país, lo cual resulta del todo beneficioso para el fortalecimiento de la democracia y la superación de barreras obstaculizadoras de la igualdad como son la pobreza y la exclusión.

4. OBJETIVOS

4.1. GENERAL

Develar la relación dialógica que existe entre la normatividad de la inclusión educativa y la actitud docente frente a la diversidad y determinar si esa relación posibilita la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

4.2. ESPECÍFICOS

Reconocer la normatividad del servicio educativo colombiano.

Describir las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

Referenciar el desarrollo de la normatividad de inclusión educativa, desde los docentes y directivos docentes, en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

Explicitar los elementos potenciadores e inhibidores de la relación dialógica entre la normatividad y la actitud de los docentes y directivos docentes frente a la inclusión escolar, en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

5. REFERENTE CONCEPTUAL

A continuación se encontrará, a manera de referentes, con un acercamiento a diversas definiciones y relaciones conceptuales que pretenden dar claridad frente a las posturas que subyacen en el análisis de esta investigación. En un primer apartado denominado Relación Dialógica se presenta la comprensión obtenida sobre dicho concepto, el cual permite establecer el vínculo central de este proceso investigativo; en un segundo momento se encuentra el apartado Calidad Educativa: Reconocimiento de la Diversidad en la Inclusión, donde se abordan conceptos tales como: calidad educativa, diversidad, inclusión educativa, inclusión escolar. En un tercer momento se explica el concepto de Vulnerabilidad; se realiza, además de la referencia a dicho concepto, un muestreo inicial sobre cada uno de los grupos referidos desde la normatividad como grupos vulnerables (población con necesidades educativas especiales, jóvenes y adultos iletrados, poblaciones étnicas, población rural dispersa, menores en riesgo social, población afectada por la violencia y habitantes de frontera). En un cuarto momento se encuentra la Normatividad para la Atención a Grupos Específicos, donde se relaciona algunas normativas de cada uno de los grupos vulnerables referenciados en el anterior apartado. Por último, se establece la comprensión sobre la actitud docente con relación al desarrollo humano.

5.1. RELACIÓN DIALÓGICA

Antes de abordar el concepto de dialogicidad, es necesario indagar sobre el diálogo, ya que éste está en la base misma de la palabra. Si se indaga en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el diálogo hace referencia a “una conversación entre dos o más personas, mediante la que se intercambian información y se comunican pensamientos sentimientos y deseos. Puede ser oral o escrito”. Pero mucho más allá de esta simple definición, es necesario profundizar sobre el diálogo, pues desde este se puede trabajar la dialogicidad con muchos más argumentos.

Para Freire (2009), por ejemplo, el diálogo va más allá del intercambio de información entre dos seres humanos. Plantea este autor que para existir humanamente hay que decir la palabra, pronunciar el mundo, pero esta palabra no se dice en el vacío, sino que se pronuncia con otros seres humanos; en otras palabras, al pronunciar la palabra se produce el diálogo mismo, se crea y recrea el mundo; por ello, desde esta perspectiva freiriana, la palabra no es sólo un medio para comunicar, sino que también tiene dos elementos que la constituyen y que interactúan entre sí: la acción y la reflexión. Al darse esta interacción entre estos dos aspectos, se pronuncia la palabra verdadera.

Lo anterior Freire (2009) lo explica de la siguiente manera:

Al encontrar en el análisis del dialogo la palabra como algo más que un medio para que este se produzca, se nos impone buscar, también sus elementos constitutivos. Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella [la palabra] dos dimensiones -acción y reflexión- en tal forma solidarias, y en una interacción tan

radical que, sacrificada, aunque en parte una de ellas, se resiste inmediatamente a la otra. Por ello no hay palabra verdadera que no sea la unión inquebrantable entre acción y reflexión... de ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo (p. 43).

De esta manera, decir la palabra sin uno de estos dos elementos es pronunciarla de una manera falsa. Si se hace sólo desde la acción, es puro activismo. Si se dice desde la reflexión y se sacrifica la acción, es puro verbalismo, según Freire.

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y como es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe de ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro (Freire, 2009, p. 44).

Ahora bien, si desde Freire (2009) el diálogo es la interacción de los seres humanos al pronunciar la palabra verdadera con el objetivo de transformar el mundo, la acción de ese diálogo es lo que él llama dialogicidad y la lleva a la educación como componente esencial en la práctica de la liberación; sin embargo, variadas son las definiciones y usos que se le da al concepto de dialogicidad, pues diversos autores, en diferentes ramas del saber, la utilizan para referenciar o reforzar sus teorías en cuanto a la comunicación, el lenguaje, la indagación.

Habermas (1987) emplea la dialogicidad en la teoría de la acción comunicativa a partir de las “pretensiones de validez”; las cuales no pueden ser impuestas sino a través de la argumentación lógica. De esta manera, si en la comunicación se impone un argumento, no tiene validez, pues se usa el poder y, por ende, el argumento termina siendo falso, ya que el cambio de postura de las personas dialogantes se hace por la fuerza y no por la capacidad argumentativa de la otra persona. Contrario ocurre con la pretensión de validez, pues la fuerza del argumento prevalece y

por tanto, lleva a un cambio de postura entre los sujetos que interactúan entre sí, lo que le da un carácter de veracidad.

Así mismo, Mikhail Bakhtin, filósofo del lenguaje, al establecer la relación entre lenguaje, interacción y transformación social, concluye que todo ser humano existe en la medida que establece el diálogo. Para dicho autor, toda persona parte de la imaginación ganada en la interacción social, es decir, la dialogicidad se presenta a partir de una “cadena de diálogos” que se establecen entre las personas que interactúan, en la medida que estas parten de ideas o concepciones que adquirieron previamente en otros diálogos. Esta “cadena de diálogo” es lo que permite encontrar significados y, de esta manera, hay entendimiento y, por ende, propicia la transformación.

En el caso de Wells (2001) la dialogicidad se da a partir de la indagación colaborativa o desde la comunicación interactiva del individuo en sociedad, lo que permite que de esta forma se adquiera el conocimiento. Según este autor, todo ser humano tiene actitud para indagar y profundizar en el conocimiento por medio de la interacción comunicativa, lo que permite no solamente conocer, sino también transformar lo conocido. De esta forma, se mantienen el acumulado cultural en constante transformación y se responde a los nuevos tiempos.

En cuanto a Freire (2009), en su libro *Pedagogía del Oprimido* le dedicó los últimos dos capítulos a la dialogicidad. El capítulo III lo titula “La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad”. Y el capítulo IV “La antidialogicidad y la dialogicidad como

matrices de teoría de acción cultural antagónicas: la primera sirve a la opinión; la segunda, a la liberación”.

Hace un momento se planteó que el diálogo verdadero desde la perspectiva de Friere (2009) se debe establecer desde la reflexión y la acción enmarcada desde el pronunciamiento de la palabra de todas y todos.

La palabra inauténtica, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos, en tal forma que, privada de la palabra de sus dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo, y por ello, alienada y alienante (Freire, 2009, p. 43).

A la vez, para que la palabra verdadera se dé no puede darse en el silencio, sino mediante la acción, la reflexión, el análisis, el trabajo en conjunto. No puede darse desde un sólo lado unidireccionalmente con la pretensión de depositar o imponer ideas en las personas que “no saben”, bajo la orden del que si “sabe”, pues desde esta lógica se establecen relaciones de poder que en nada ayuda a la relación dialógica, a la transformación del mundo.

En este orden de ideas, nadie puede estar por encima de nadie. Se debe establecer un diálogo en el que todas las personas tengan la posibilidad de decir la palabra en la reflexión-acción, para que sea un acto creador permanente en toda su dimensión, y así, poder ser transformador de realidades. Pero a la vez, Freire (2009) establece otros valores que complementen el diálogo y la dialogicidad como esencia para la educación liberadora. Los cuales son: el amor al mundo y a los hombres y mujeres, el diálogo desde la humildad, una intensa fe en las mujeres y hombres, la confianza en la humanidad, el diálogo esperanzado y por último un pensar crítico o verdadero.

Se puede comenzar con el amor al mundo, a las mujeres y hombres. Para Freire (2009) “no hay diálogo sino existe un profundo amor al mundo y a los hombres” (p. 44). Amor auténtico que no se establezca bajo la dominación masoquista o el sadismo, pues si es desde esta lógica se vuelve en patología amorosa. Por lo tanto, Freire (2009) establece que el amor es acto de valentía, de compromiso con la liberación de todas y todos, por lo tanto “el acto de amor radica en comprometerse con su causa, la de sus liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico” (Freire, 2009, p. 44).

Para que el amor como acto dialógico sea fructífero, debe darse desde la humildad, nunca desde el acto arrogante. “El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar se rompe si sus polos (o uno de ellos) rompe la humildad” (Freire, 2009, p. 45). Al establecer la educación dialógica desde la humildad se le cierra el paso, no sólo a la arrogancia, sino también a la prepotencia, el desconocimiento del saber del otro/a, a los grupos selectos e iluminados, a la desconfianza de la superación de las otras y los otros, a la prepotencia que es incompatible con el diálogo. Desde esta perspectiva, “en este lugar de encuentro no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunión buscan saber más” (Freire, 2009, p. 45).

Otro de los valores que Freire (2009) plantea es la fe en las mujeres y los hombres. Fe que se establece a partir de la visión de la inconclusión del ser humano y la capacidad de saberse con poder para crear, hacer, rehacerse, transformar, trabajar. Fe que estimula el protagonismo del mismo ser humano en toda su dimensión desde el aspecto individual y colectivo. “Sin esta fe en

los hombres, el diálogo es una farsa o, en la mejor de las hipótesis, se transforma en manipulación paternalista” (Freire, 2009, p. 46). Esta misma fe da confianza al ser humano para juntarse con otras y otros al caminar en la profundización de la humanidad y quehacer transformador de su entorno. Confianza que le permite Ser Más en diálogo individual, comunitario, institucional y con la naturaleza.

Estos tres valores (el amor, la humildad y la fe en las mujeres y los hombres) permiten que la relación dialógica se establezca desde la horizontalidad, desde el saber compartido a partir del respeto a la diversidad, el contexto y la historia. Práctica horizontal que propicia establecer sujetos críticos, hombres y mujeres con capacidad de analizar la sociedad en su conjunto para transformarla.

Pensar crítico que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático (...), que ve el tiempo histórico como un peso, como la estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien adaptado (Freire, 2009, p. 47).

Es desde esta postura freireana es que se asume el concepto de dialogicidad, pues se toma como referencia para analizar la relación que se establece entre las actitudes que se reflejan en la práctica de los y las docentes y la normatividad educativa frente a la inclusión propiciada por el Estado colombiano, entendiendo que dicha normatividad es realizada por sujetos que deben establecer diálogos permanentes con cada uno de los implicados en dicha normatividad.

5.2. CALIDAD EDUCATIVA: RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR

*En todas las profecías está escrita la destrucción del mundo. Todas las profecías cuentan que el hombre creará su propia destrucción. Pero los siglos y la vida que siempre se renueva engendraron también una generación de amadores y soñadores; hombres y mujeres que no soñaron con la destrucción del mundo, sino con la construcción del mundo de las mariposas y los ruiseñores.
(Gioconda Belli. Fragmento del poema: Portadores de sueños).*

La calidad educativa, la inclusión escolar y, en ellas, el reconocimiento de la diversidad, podrían considerarse entre las evidencias de los sueños de amadores y soñadores, de seres humanos que creen en las posibilidades de habitar un mundo donde todos sean reconocidos, sea un espacio que permita comprender la diferencia sin discriminar, donde no se asigne un precio a lo humano, se viva la posibilidad de ser quien se es, reconocer-se, nombrar-se, acompañar-se. La inclusión educativa es una característica de la educación buscada por aquellos que históricamente han sido negados, discriminados y excluidos de los procesos de educación formal.

Quienes permanecen al lado de los excluidos o han vivido dicha exclusión, saben que en la profecía han sido creados para construir mundos posibles, donde la injusticia, la búsqueda de homogenización y dominación no sean lo preponderante en los procesos educativos.

El tema de la educación para la diversidad adquiere una particular relevancia en un momento en el cual el país se encuentra en un proceso de reforma institucional que exige retomar temas fundamentales sobre la educación, a la luz de los acuerdos internacionales de derechos humanos

y en particular, los derechos de los niños, niñas y jóvenes, población con discapacidad, minorías étnicas y otros grupos poblacionales considerados en situación de vulnerabilidad.

El análisis de la nueva tendencia en educación para la diversidad, así como de los diferentes proyectos que se adelantan en Colombia, permite hablar de inclusión como la posibilidad para lograr una real cualificación de la educación, incluso como requisito indispensable para adjudicarse el título de calidad educativa, favoreciendo a TODOS los estudiantes.

La inclusión humaniza a las instituciones, las pone en mejores condiciones para responder a las particularidades de todos los ciudadanos, pues además de ser un requerimiento para la construcción de sociedad democrática, la educación es un derecho tendiente a promover los demás derechos humanos, en tanto considere al estudiante como persona única, con experiencias anteriores, necesidades y potencialidades. Es menester, por lo tanto, buscar la mejor manera para asegurar que todos disfruten de este derecho.

La inclusión es un principio que debe ser transversal a todo proceso educativo y fundamentalmente a aquellos que se desarrollan en el marco de la escuela como organización social que posibilita la consolidación de sociedad, en tanto constituye una estructura regida por principios de cooperación, solidaridad y respeto. Lo anterior da lugar a la inclusión escolar desde un abordaje pedagógico como componente esencial en la atención educativa a la diversidad.

Conceptualizar sobre inclusión es una tarea compleja, sin embargo, al realizar un acercamiento a este concepto con cualquiera de sus combinaciones (inclusión-educativa,

inclusión-escolar, inclusión-social, inclusión-laboral) se puede asegurar que se trata de un principio determinante para lograr la plena participación en cualquiera de los escenarios mencionados; es un proceso opuesto a la exclusión y, por tanto, tiende hacia la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación social, de allí que “la inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo” (Ainscow, 2003, p. 12).

La inclusión escolar se construye desde una perspectiva que abandona los discursos estigmatizantes y deficitarios, para ubicarse en la óptica de valoración de la diversidad como posibilidad de enriquecer la humanidad con procesos educativos y no con exclusiones que entorpezcan su dinámica. Así, la inclusión educativa surge como la alternativa de acompañamiento pedagógico para la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas de las instituciones educativas. Tal como lo afirma Echeita (2008):

Hablar de inclusión educativa (como de su antónimo), hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Así, cabe señalar que, en primer lugar, se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos o alumnas -todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo,...) (p. 10).

Trabajar por la consolidación de la inclusión escolar implica transformar el sistema educativo en el marco de la ‘educación para todos y todas’, como se viene planteando en diferentes conferencias internacionales en las cuales Colombia ha sido partícipe. “el pensamiento actual

tiende hacia la inclusión educativa cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos” (Ainscow, 2003, p. 2).

La ‘educación para todos y todas’ promueve prácticas equitativas hacia las personas que han sido excluidas, o se encuentran en riesgo de serlo. Tal es el caso de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad por condiciones sociales que no favorecen la diversidad biológica, cultural, lingüística, de preferencia sexual, identidad con un credo religioso, entre otras condiciones bio-psico-sociales que caracterizan las prácticas de cualquier comunidad.

Más allá de la vulnerabilidad, algunas de las diferencias que se dan entre los estudiantes son la lengua, la cultura, la religión, el género, el nivel socioeconómico, los estilos y ritmos de aprendizaje. Frente a esta realidad, se halla, a menudo, que la diversidad es entendida como un problema más que como una oportunidad de aprender y engrandecer al sujeto con los aportes y vivencias de los demás. Todos los seres humanos hacen parte de un mundo diverso y plural por naturaleza, por tanto, se tiene el derecho a ser incluidos, valorados y respetados por igual.

En la última década, y en aras de actualizar el concepto de diversidad, Meléndez (2002), citada por Soto y Vasco (2008), plantea que la diversidad es:

una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente. Donde, tanto relación como variedad, aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad (Soto y Vasco, 2008, p. 17).

En efecto, la diversidad es una realidad humana, pues implica revelar y revelarse en la otredad y en la alteridad apuntando al bienestar común. El reconocimiento de la diversidad humana constituye un desafío para las sociedades que debe ser inspirado en el reconocimiento de la diferencia sin señalar, a través de ese reconocimiento del otro se puede promover el respeto por la diferencia.

De manera muy similar, para Grisales (2012), la diversidad es:

una característica que define a las culturas y a las sociedades contemporáneas; es el reconocimiento de lo heterogéneo, la diferencia, la variedad, la semejanza, la individualidad, la multiculturalidad y la interculturalidad. Se habla, entonces, de diferencias en cultura, étnicas y raciales, diferencias de género y diferencias lingüísticas, entre otras. Se refiere a la participación e igualdad como paso importante a la inclusión social (p.p. 6-7).

Por lo tanto, todos los individuos son diferentes en muchas formas. Así son los individuos, únicos y distintos conforme al sexo, a la edad, a la orientación sexual, a las características físicas y de personalidad, lengua, intereses, aficiones, nivel de vida, creencias, entre otras. Este hecho no hace sino reflejar una realidad que ya es propia y que, se quiera o no, marca al ser humano en una nueva dimensión: la diversidad cultural y la interculturalidad.

De igual forma, Gimeno (1996), citado por Hernández (2010), afirma que la diversidad alude a:

la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales [...] Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo [...] lo desigual lo confrontamos

con la nivelación y ésta es una aspiración básica de la educación que es, capacitación para poder ser (p. 5).

En este sentido, el concepto de diversidad surge para reconocer al otro, para aceptarlo, para tolerarlo. Pero, y ¿quién es el otro? El otro es un ser y un saber inventado; es un ser reducido en la mismidad egocéntrica y hegemónica de unos otros. “Los demás, como en un espejo, nos devuelven la imagen de nuestra identidad. Somos, de alguna manera, como los demás nos ven, como nos vemos en ellos” (Santos, 2010, p. 9). El otro es un ser cuya identidad se reduce al nombre que la sociedad le impone solamente por salirse de unos estándares considerados normales. En este sentido, lo normal se constituye en el parámetro para observar al otro, para nombrarlo con una etiqueta que no dice nada de él mismo, únicamente dice lo que se quiere que diga. Se ve en el otro sólo lo que interesa, lo que se quiere ver, incluso, lo que conviene ver.

Esa diferencia devela la diversidad del ser humano, la singularidad de los otros y de nosotros mismos, donde se producen encuentros y desencuentros tanto personales como institucionales, y donde se crean lugares de existencia. En ese afán de nombrar al otro que se viene silenciando, se cae en el uso de palabras que hacen referencia a las particularidades dadas a un determinado grupo y que ponen de manifiesto actitudes, creencias y opiniones generalizadas sobre aquellas personas que pertenecen a otra cultura.

Estas representaciones son visiones del mundo que se convierten en un referente para la interpretación de realidades sociales, realidades que tienen un significado diferente dependiendo del lugar desde donde se hacen dichas representaciones.

En palabras de Skliar (2003) ‘una o varias formas de narrar la alteridad’. Pero también son formas de leer al otro según las propias estructuras, las formas de mirar al otro poniendo en él los propios prejuicios y valoraciones, es hacer del otro una realidad construida desde afuera, son construcciones hechas desde un ideal de normalidad. Es un rótulo dado por los otros, basado en una cultura dominante; desconociendo las diferencias y particularidades de ese otro.

Al respecto, Skliar (2003) plantea:

El otro irrumpe en cada uno de los sentidos en que la normalización fue construida, en esa irrupción sucede lo plural, lo múltiple, la discriminación, la pérdida de fronteras, la desorientación temporal, el desvanecimiento de la propia identidad, la única aceptación posible es aceptar al otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía, en su ser irreducible [...], y es aquí donde la política, la filosofía y la poética de la diferencia se reúnen (p.p. 107-108).

La negación, que invalida la existencia del otro en su integridad y que arrebató los sueños y el derecho a una vida digna ha visto en la sociedad su mejor espacio de expresión. Por esto, en millones de personas alrededor del mundo ha quedado y sigue quedando la marca indeleble de una existencia poco grata, de un paso por la vida que muy pocos llegan a comprender, pero que es necesario enfrentar en aras de lograr una sociedad más ética y responsable. Al respecto dice Mena (2009) lo siguiente:

De este modo, el Otro se nos presenta sólo idéntico a sí mismo. No como Otro yo, un alter ego, sino otro legítimo. Un Otro que es en su otredad, en su esencialidad. Así, lo esencial del Otro es su alteridad idéntica sólo a sí misma y distinta a toda otra alteridad. Por ello, más que hablar de diferencias o diferenciaciones, que implica siempre un referente, deberíamos hablar de diversidad (p. 12).

En última instancia, se podría concluir que la calidad de la educación es un referente conceptual que está íntimamente ligado a la inclusión escolar, de hecho se trata de aspectos significativos al dar cuenta de una atención a la diversidad en un contexto marcado por la exclusión, discriminación y negación de muchos otros seres humanos.

5.3. VULNERABILIDAD

*Las personas hacen su propia historia, sin embargo estoy de acuerdo con Marx cuando agrega que ellas no eligen las circunstancias en las cuales esta historia se construye.
(JensQvortrup).*

Al llegar a este punto, se hace necesario dar cuenta de otras situaciones o condiciones que marcan la vida de cada ser humano, especialmente, aquellos que se encuentran en situación de desigualdad por diversos factores biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicológicos), sociales, históricos, económicos, culturales, políticos y que los hacen vulnerables y por ende les impide aprovechar las riquezas del desarrollo humano y las posibilidades de acceder al servicio educativo.

Bajo esta perspectiva, la condición de vulnerabilidad implica la interrelación entre las condiciones de amenaza y los factores propios de un sujeto o grupo humano, que conducen a situaciones de desventaja ante la supervivencia. Tanto las condiciones de amenaza como los factores de riesgo hacen de esta condición un problema complejo en el que intervienen y

confluyen varios aspectos relacionados con las familias, las personas, así como, las características ambientales, económicas, culturales y políticas de la sociedad. Estos factores están vinculados con el hábitat -medio ambiente y vivienda-, el capital humano -salud y educación-, la dimensión económica -empleo e ingresos-, el capital social y las redes de protección formal.

En Colombia, y en particular en el sector educativo, se comprende la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo socio-económico del país. Por este motivo, se afrontan con políticas públicas, tendientes a transformar en plazos razonables las causas que la generan. Está demostrado que el principal medio para generar cambios significativos es la educación, ya que es una herramienta que permite mejorar la calidad de vida de las personas que acceden a ella, al brindarles igualdad de oportunidades para competir en el contexto donde se desenvuelven.

En este orden de ideas, y de acuerdo con Grisales (2012), se necesita:

un proyecto de sociedad y de humanización nuevos donde se hable de identidad, unicidad, autonomía, participación, tolerancia, cooperación, oportunidad, inclusión, concertación, integralidad, humanismo, pluralidad, democratización, flexibilidad, emancipación, legitimación, diferencia y multiculturalidad. Valores que definen las relaciones entre los diferentes miembros de una comunidad y donde el reconocimiento de la diversidad humana esté garantizado como elemento de valor (p. 7).

Para el caso concreto de Medellín (Antioquia), las cifras que se reportan desde los estudios realizados frente a la atención a población vulnerable entre los años 2003 y 2010, dan cuenta de un amplio número de ésta que se encuentra en las instituciones educativas; sin embargo, no se

muestra el total de personas correspondientes a cada grupo poblacional, como se observa en la siguiente tabla, extraída de las estadísticas elaboradas por el MEN (2010):

Tabla 1. Atención a población vulnerable entre los años 2003 y 2010 en Medellín – Educación Básica y Media

Año	Condición de discapacidad	Indígenas	Situación de desplazamiento	Total
2006	2851	76	8700	11627
2007	3081	71	8965	12117
2008	3022	66	13173	16261
2009	3021	68	17171	20260

Fuente: Sistema Nacional de Información de Educación Básica (SINEB) (2003-2010).

El dato de población en situación de desplazamiento hace referencia a la población atendida en el sistema educativo que está incluida en el Sistema de Identificación de Población Desplazada (SIPOD - Acción Social).

La tabla anterior deja en evidencia el aumento significativo de personas desplazadas en los contextos escolares, lo que no ocurre con la población en situación de discapacidad e indígenas.

Para ampliar la información sobre la población vulnerable, aquí se retoma la referencia realizada desde los Lineamientos de Política para la Atención Educativa de Poblaciones Vulnerables del MEN (2005), donde se sustenta que los grupos en situación de vulnerabilidad son las comunidades étnicas (afrocolombianos, indígenas, raizales y el pueblo Rom), que son aquellas que se diferencian en el conjunto de la sociedad nacional por sus prácticas

socioculturales, las cuales son visibles a través de sus costumbres y tradiciones. Según el MEN (2005):

En el caso de las poblaciones étnicas, la vulnerabilidad está relacionada con las afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad (p. 10).

También hacen parte de esta población los jóvenes y adultos iletrados, pues se consideran sujetos vulnerables, las personas adultas o jóvenes mayores de 13 años, residentes en zonas rurales o urbanas que nunca accedieron al servicio público educativo formal escolarizado o en su defecto desertaron prematuramente del mismo, no logrando culminar al menos el 2° o 3° grado de educación básica primaria, convirtiéndose en analfabetos absolutos o analfabetos funcionales.

De igual forma, dentro de los grupos en situación de vulnerabilidad están los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales).

Dentro de población con necesidades educativas especiales se encuentran personas con discapacidad o limitaciones auditiva, visual, cognitiva, motora y autismo, así como también personas con capacidades o con talentos excepcionales.

Siguiendo a Soto y Vasco (2008), se podría considerar que:

Discapacitado surge de un proceso de estereotipación de una población. Es en las interacciones sociales donde se ha fortalecido el concepto de normalidad y su binario anormalidad -desde la época de los encierros, según Foucault- lo que ha posibilitado que el adjetivo utilizado para nominar el déficit de una persona se sustantive y se

utilice para designarla: ciego, sordo, retrasado mental entre otros. Dicha denotación ha permitido que sobre esta población se asuma un edificio de significados y que colectivamente sobre ellos haya, a nivel social, una representación que los limita y que ha hecho que éstos se encuentren en una “situación” de discapacidad, generada más que por el déficit en uno de sus órganos o estructuras -asociado a un caso de salud- por la nube de significados que sobre el “adecuado” funcionamiento de las personas se ha tejido (p. 11).

Así mismo, son considerados grupos en situación de vulnerabilidad los afectados por la violencia, que son las personas que se encuentran en situación de desplazamiento forzado debido al conflicto armado, los menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley y los hijos en edad escolar de adultos desmovilizados en proceso de reincorporación a la vida civil.

Los menores en riesgo social también hacen parte de este grupo, pues son los niños, niñas y adolescentes que por diversas razones se encuentran expuestos a las dinámicas laborales, siendo nombrados como menores trabajadores; además se encuentra en este grupo, los adolescentes en conflicto con la ley penal por el ejercicio de prácticas que irrumpen lo establecido en los códigos de comportamiento colombiano, y adicionalmente se encuentran los niños, niñas y adolescentes en estado de protección por haberse hallado en abandono o vulneración de sus derechos, en este último grupo se encuentran los menores que protege el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en cualquiera de sus modalidades de atención.

Los habitantes de frontera, pues se trata de las familias que se encuentran residiendo en espacios que por su ubicación geográfica se han declarado fronterizos entre Colombia y otros países, razón por la cual prima la confusión entre la pertenencia a una u otra jurisdicción, teniendo en cuenta no solo el asunto territorial, sino también el aspecto cultural, económico y de identidad nacional.

Y, finalmente, está la población rural dispersa, que se trata de un grupo de personas que por los espacios que habita no tiene fácil acceso a los servicios que favorecen el desarrollo integral. A pesar de que en Colombia se cuenta con la modalidad de Centros Educativos Rurales, aún se conoce población que por las condiciones de vida, no logra acceder o permanecer en los procesos educativos formales, razón por la cual el estado considera este grupo entre aquellos que requieren una atención educativa diferenciada que se ajuste a sus posibilidades y necesidades.

Luego de haber presentado los grupos poblacionales que se han considerado en situación de vulnerabilidad, se puede establecer una estrecha relación entre ellos y los referidos en la Ley 115 de 1994 como los grupos que requieren una atención educativa especializada así:

Tabla 2. Grupos que requieren atención educativa especializada según la Ley 115 de 1994

Modalidades de Atención Educativa a poblaciones desde el Título III de la Ley 115 de 1994	Grupos referidos en los Lineamientos de Política para la Atención Educativa de Poblaciones Vulnerables (2005)	Algunas Diferencias y/o similitudes
Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales.	Población con Necesidades Educativas Especiales.	En ambos casos se refiere a personas con limitaciones y con talentos excepcionales. En la Ley 115 se sustenta la necesidad de las aulas especializadas y los programas de detección de capacidades y talentos excepcionales.
Educación para adultos.	Jóvenes y adultos iletrados.	En la Ley 115 se determina que su atención será a partir de la educación a distancia y semipresencial. Desde los Lineamientos se incluyen los

Modalidades de Atención Educativa a poblaciones desde el Título III de la Ley 115 de 1994	Grupos referidos en los Lineamientos de Política para la Atención Educativa de Poblaciones Vulnerables (2005)	Algunas Diferencias y/o similitudes
		jóvenes y se precisa el concepto de iletrado absoluto y funcional.
Educación para grupos étnicos.	Poblaciones étnicas.	El la Ley 115 se promueve la Etnoeducación y la creación de programas especiales para la formación y profesionalización de etnoeducadores. Los lineamientos concretan los grupos existentes en Colombia.
Educación Campesina y rural.	Población rural dispersa.	Desde la Ley 115 se reglamentan los Proyectos Institucionales de Educación Campesina, el servicio social en educación campesina y las Granjas integrales o huertas escolares. En lineamientos se promueven modelos como: Preescolar escolarizado y no escolarizado, escuela nueva y aceleración del aprendizaje para básica primaria; Telesecundaria y postprimaria para básica secundaria, y programas como SER, SAT y CAFAM para básica y media.
Educación para población que requiere rehabilitación social.	Menores en riesgo social.	Desde la Ley 115 parece que solo se contempla la población reclusa por el Instituto Penitenciario Colombiano (INPEC). Desde los lineamientos se centra en los menores trabajadores, en conflicto con la ley penal y en estado de protección por parte del Estado.
	Población afectada por la violencia.	Sólo se retoma en los lineamientos y se refiere a la población desplazada,

Modalidades de Atención Educativa a poblaciones desde el Título III de la Ley 115 de 1994	Grupos referidos en los Lineamientos de Política para la Atención Educativa de Poblaciones Vulnerables (2005)	Algunas Diferencias y/o similitudes
		desmovilizada y reinsertada que debe ser atendida educativamente a partir de programas diseñados para dichos grupos.
	Habitantes de frontera.	Contemplados en los lineamientos, mas no en la Ley 115, y reconoce que la ubicación de estos grupos los hace vulnerables por la lucha de poderes que se gesta en esos escenarios.

Fuente: Elaboración propia.

5.4. **NORMATIVIDAD PARA LA ATENCIÓN A GRUPOS ESPECÍFICOS**

Querer es fundamental pero no es suficiente. También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implica aprender a saber luchar políticamente con tácticas adecuadas y coherentes con nuestros sueños estratégicos. Lo que no me parece posible es hacer nada o muy poco delante de las terribles diferencias que nos marcan.
(Paulo Freire. Cartas a quien pretende enseñar).

El reconocimiento de la diversidad es una habilidad que da cuenta del crecimiento en humanidad, no cuantitativa, sino cualitativamente, además de la renovación política como agente determinante en las transformaciones sociales. No se puede asumir una nueva época sin un cambio en las funciones del conocimiento y de las nuevas formas de organización social; en este

sentido, las instituciones de educación superior tienen un papel esencial con sus propuestas de investigación, con las cuales identifican las causas, consecuencias, posibilidades de transformación, de uno u otro fenómeno social.

La Constitución Política Colombiana proclamada en 1991 consagra la valoración y respeto a la diversidad étnica, religiosa, lingüística y cultural, y la igualdad en términos de derechos de todas las culturas que conviven en el país, le resta espacio a las tradicionales actitudes de intolerancia basadas en las visiones homogeneizantes de la sociedad y estimula el reconocimiento de la pluralidad al nombrar a Colombia como país multiétnico y pluricultural. La anterior nominación abre las puertas a la búsqueda por diferenciar las formas de aportar en el proceso de acompañamiento por parte del Estado a estos grupos poblacionales.

Ya en 1994, dando respuesta a lo planteado en la Constitución Política de 1991, la Ley 115 o Ley General de Educación, especifica las implicaciones que tendría esta Carta Magna en los procesos educativos, concepciones, prácticas y políticas que determinan u orientan la educación en el país, sin olvidar las particularidades de cada región que lo compone. Sin embargo, los gobiernos de turno y sus equipos hacen de la educación un instrumento más de dominación, reproducción e ideologización del Estado social y económico imperante.

Ahora bien, no es posible desconocer el carácter privatizador que se implementa desde la Ley 115, cuando ubica a la educación como un servicio público y, del mismo modo, como el transporte, podrá acceder a ella quien cuente con los recursos económicos para hacerlo. Valga la aclaración de que actualmente se está dando la gratuidad como una respuesta a la subvaloración

que volvió a tener la escolarización al convertirse en un proceso selectivo que, en su mayoría, no cobijaba a los sectores menos favorecidos y, por tanto, aumentó considerablemente la brecha de la desigualdad social.

En la misma Ley 115 se especifican los grupos poblacionales que requieren de una atención educativa diferenciada por contemplarse las situaciones de vulnerabilidad en que históricamente se han encontrado; entre estos grupos se ubican: los niños y niñas con necesidades educativas especiales o capacidades y talentos excepcionales, los adultos en proceso de alfabetización, la población que requieren rehabilitación social; grupos étnicos minoritarios donde se retoma la población afrodescendiente e indígenas; y población rural dispersa. Desde entonces, la política pública educativa ha tenido como objetivo responder a las demandas sociales de cualquiera de los grupos aquí referenciados.

Respondiendo a la Ley 115, en los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Población Vulnerable (MEN, 2005) se retoman los mismos grupos poblacionales, pero ampliando considerablemente las características de cada uno de ellos y las orientaciones para la atención educativa y, adicionalmente, se anexa a la población afectada por la violencia y los habitantes de frontera.

Los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Población Vulnerable (MEN, 2005) son un conjunto de criterios para orientar la atención educativa de los grupos que, por sus condiciones, se encuentra en desventaja para la satisfacción de sus necesidades. Estos

lineamientos trascienden hacía la mirada de la inclusión desde el reconocimiento de quienes requieren una atención educativa específica.

En este sentido, los Lineamientos de Política para la Atención Educativa de Poblaciones Vulnerables (MEN, 2005) relacionan la vulnerabilidad con la población que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2005) estos lineamientos deben buscar:

el fortalecimiento de la oferta educativa de las entidades territoriales, reconociendo la diversidad y heterogeneidad de las regiones y territorios locales en el marco de la descentralización, y se proponen orientar las acciones de las entidades territoriales, para prestar una atención educativa acertada y oportuna en el marco de la diversidad étnica, cultural y social, con el fin de lograr la inclusión, la equidad y la solidaridad, teniendo en cuenta las características culturales y geográficas, los contextos socioeconómicos y las condiciones físicas y psicológicas de estas poblaciones (p.p. 7-8)

Para la atención educativa a estas poblaciones el Ministerio de Educación Nacional las ha definido, como se expresa en los apartados que se encuentran seguidamente, y ha planteado diversas estrategias orientadas a fomentar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, mejorando la calidad de la educación y, por ende, la calidad de vida de estos grupos poblacionales.

5.4.1. Poblaciones étnicas

Uno de los aspectos más importantes a resaltar de la Constitución Nacional de Colombia en 1991 fue el reconocimiento a una demanda largamente sentida por diversos sectores sociales, como es el carácter pluriétnico y multicultural del país. Recuérdense algunos de sus enunciados: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural” (art. 7); “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (art. 68), es así como la Constitución Política de 1991 reconoció como patrimonio de la Nación la diversidad étnica y cultural del país, que se expresa en la presencia de comunidades afrocolombianas, pueblos indígenas, raizales y representantes del pueblo Rom.

El Ministerio de Educación Nacional (2005) plantea, al respecto, que:

La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y exige al sistema el reconocimiento de la condición de pluralidad de la sociedad en su conjunto, con propuestas pedagógicas que permitan, cada vez más, dar respuestas incluyentes a las múltiples expresiones de la diversidad con la posibilidad de construir nuevas alternativas educativas (p. 7).

La presencia de grupos étnicos en Colombia se sustenta en el Censo del 2005 así:

Tabla 3. Población de Colombia y de Antioquia en particular, según pertenencia étnica desde DANE en el Censo de 2005

Grupo étnico	Población Colombiana	Antioquia
Total	40.607.408*	5.458.918
Indígena	1.392.623	28.914
Rom	4.858	75
Afrocolombiano	4.311.757	593.726
Sin pertenencia étnica	34.898.170	4.836.203

*El total incluye la población que dio respuesta a la pregunta de autoreconocimiento.

5.4.1.1. Afrocolombianos

La población afrocolombiana es descendiente de múltiples generaciones y procesos de mestizaje de los antiguos esclavos africanos. El vocablo ‘afro’ expresa a los descendientes de africanos que sobrevivieron a la trata esclavista en América.

Los afrocolombianos se construyen como un grupo étnico en la medida en que autorreconozcan su ascendencia negro-africana y residan en todo el territorio nacional, ya sea en las cabeceras o en las áreas dispersas. Esta población se concentra principalmente en las grandes ciudades del país y en sus áreas metropolitanas, en las dos costas colombianas, en el valle geográfico del río Cauca y en el valle del Patía.

Algunos ejemplos de poblaciones afrocolombianas en las dos costas son los asentamientos étnico-territoriales con título de propiedad colectiva denominados ‘comunidades negras’ por la Ley 70 de 1993 o Ley de Negritudes, especialmente en el Pacífico colombiano y la comunidad de San Basilio de Palenque en el Caribe.

5.4.1.2. Indígenas

La población indígena son las personas que se autorreconocen como pertenecientes a pueblos y comunidades indígenas, formando parte de un grupo específico, en la medida en que comparten sus costumbres, su lengua y sus códigos de socialización.

Según el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2014), en Colombia se reconocen 90 pueblos distintos, los cuales reúnen un total de 1.378.884 personas; esta cifra representa el 3,3% de la población total a nivel nacional. Los grupos indígenas del país hacen parte de la diversidad cultural, étnica y lingüística de la nación, a través del tiempo éstos se han visto vulnerados en sus aspectos ideológicos, económicos, políticos y sociales.

5.4.1.3. Raizales

Es un grupo étnico afrocolombiano cuyas raíces culturales son afro-anglo-antillanas y cuyos integrantes mantienen una fuerte identidad caribeña. Por lo mismo, presenta una serie de prácticas socioculturales diferenciadas de otros grupos de la población afrocolombiana, particularmente a través del idioma y la religiosidad más de origen protestante. Utilizan el bandé como lengua propia. Esta población se asienta en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

5.4.1.4. Rom

Grupo étnico de tipo nómada, originario del norte de la India, establecido desde la conquista y colonización europea en lo que hoy en día es Colombia. Se autorreconocen al mantener rasgos culturales que los diferencian de otros sectores de la sociedad como su idioma, Romaní, la ley

gitana y descendencia patrilineal organizada alrededor de clanes y linajes. Se encuentran concentrados especialmente en las ciudades de Cúcuta, Girón, Itagüí, Envigado, Duitama, Cali, Sampedúes, Bogotá, Santa Marta y Cartagena.

La presencia de negros, indígenas, raizales y gitanos en Colombia como conglomerados humanos con especificidades particulares que denotan mundos llenos de significados, saberes, relaciones y con prácticas sociales diversas que implican formas distintas de ser, de sentir y de actuar frente a las necesidades, las problemáticas y las posibilidades de concebirla vida, constituyen una riqueza ilimitada en la armonía de la vida nacional.

Para la atención educativa de los grupos étnicos en Colombia se cuenta con una amplia legislación que se sintetiza a continuación:

La Ley 21 de 1991, por medio de la cual se aprueba el Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo), adoptado por la 76ª Reunión de la Conferencia General de la OIT en Ginebra 1989, hace recomendaciones y dicta medidas para el acompañamiento a las poblaciones indígenas y tribales*. Los artículos 6, 7, 26, 27, 28, 29, 30 y 31 de dicha ley se refieren a la educación e importancia de la comunicación. Se dan gran relevancia a la participación directa de dichos pueblos frente a las decisiones que se tomen para mejorar las condiciones de vida de los mismos.

* Los pueblos tribales son considerados por la Organización de Estados Americanos en su Comisión Interamericana de Derechos Humanos como aquellos pueblos que no son indígenas pero tienen una permanencia en un territorio, unas normas que regulan su comportamiento de acuerdo a costumbres, tradiciones culturales y económicas diferentes a los otros lugares del territorio que habitan.

La Ley 70 de 1993 reglamenta el artículo 55 transitorio de la Constitución Política sobre la ubicación y conformación de territorios comunales para las comunidades negras, de igual manera se sustenta que el estado debe reconocer y garantizar el derecho a procesos educativos que se ajusten a las necesidades de estas poblaciones.

Esta ley define la comunidad negra de la siguiente manera:

Es el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos (art., 2, núm. 5).

De igual manera, dicha ley en sus artículos 32 al 46 sustenta la obligación del Estado de reconocer y proteger los derechos de las personas afrodescendientes, así como sancionar a las instituciones que vulneren dichos derechos, haciendo especial énfasis en los procesos educativos que desde los distintos programas y proyectos deben propiciar la participación de este grupo poblacional.

Desde la política de atención a población vulnerable, al referirse al marco jurídico, se omite lo correspondiente al Decreto 2249 de 1995, por el cual se reglamenta la comisión pedagógica de que habla el artículo 42 de la Ley 70 de 1993 donde se ordena la creación de la comisión para asesorar al Ministerio de Educación Nacional en la organización del servicio educativo a poblaciones negras.

El Decreto 804 de 1995 sustenta que la educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo como compromiso de elaboración colectiva, donde toda la comunidad, intercambia saberes para vivir armónicamente en sociedad, respetando las culturas, lenguas, costumbres, ancestros y demás elementos que caracterizan a cada una de las etnias.

La formación de etnoeducadores se sustenta desde la necesidad de formar profesionales en cada uno de los siguientes principios: integridad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad.

El Decreto 1122 de 1998 normatiza la cátedra de estudios afrocolombianos en las instituciones de educación formal como parte del área de sociales, así como la responsabilidad de las directivas de cada institución de vincular a sus Proyectos Educativos Institucionales la cátedra. En este mismo decreto se sustenta que las Normales Superiores y Facultades de Educación deben retomar experiencias que resulten de las investigaciones sobre estudios afrocolombianos para promover el conocimiento de la cultura colombiana.

La Directiva Ministerial 08 de 2003 precisa los aspectos correspondientes al proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden educativamente población indígena, una consideración importante anotada allí es que los calendarios académicos deben ser organizados con las autoridades de cada comunidad y registrados en el de la entidad territorial certificada, adicionalmente se sustenta que de ser necesario, debe propenderse por la fusión con otras instituciones para garantizar la prestación del servicio educativo de preescolar a noveno grado,

de otro lado, se deja claro que puede exonerarse de los requisitos de normalista, licenciado e incluso de la presentación del concurso docente para la vinculación de profesores indígenas.

En la misma línea de la anterior Directiva, el Ministerio de Educación Nacional expidió la Directiva Ministerial 011 de 2004, a partir de la cual se precisan algunos asuntos relacionados con la reorganización de las entidades territoriales que acompañan pedagógicamente población perteneciente a los diferentes grupos étnicos afrocolombianos.

El Decreto 2406 de 2007 crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas, CONTCEPI, como un espacio de construcción concertada de política educativa con los representantes de los pueblos indígenas.

Como resultado de los estudios realizados en la CONTCEPI, surge el Decreto 2500 de 2010 constituyéndose en el principal instrumento de reivindicación de los procesos educativos de los grupos indígenas en Colombia; es a partir de éste que se reglamenta la contratación entre las entidades territoriales y los cabildos, organizaciones de indígenas o resguardos para el diseño e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y es a partir de éste que los grupos indígenas pueden organizar la educación, de acuerdo a los intereses reales de su comunidad y aislando un poco las intenciones comerciales del sistema de producción capitalista. Debe precisarse que la aplicación de este decreto es aún limitada en tanto desde su aparición muchos pueblos se encuentran en proceso de construcción de sus propuestas y la comprensión de la esencia misma de la normatividad, así como en la elaboración de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC).

5.4.1.5. Jóvenes y adultos iletrados

En este grupo se encuentran las personas consideradas analfabetas absolutos, que son quienes no tienen ningún conocimiento ni dominio sobre los procesos de lectura y escritura, ni sobre las nociones básicas del cálculo matemático elemental a partir del uso de los números y sus operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división). Estas personas encuentran graves limitaciones para aprender todo aquello que tenga como condición ineludible, la comunicación lingüística y matemática.

Este grupo incluye, además, las personas consideradas analfabetas funcionales, que son quienes habiendo recibido las primeras nociones o cursado algunos meses, incluso dos o más años de educación primaria, presenta serias deficiencias para comprender y aplicar lo aprendido, por no tener las oportunidades suficientes de practicar la lectura o la escritura, o las operaciones matemáticas en su vida cotidiana.

La necesidad de alfabetizar nace con la aparición de la sociedad moderna y la obligatoria complejidad de los sistemas de producción maquinizados y mecanizados, que hoy además están informatizados. La superación de las distancias entre los educados y los iletrados, se ha dado de manera directamente proporcional al desarrollo de las vías industriales de producción de las naciones, aun cuando también ha sido influenciado por aspectos culturales como fue el caso de los pioneros norteamericanos y su tendencia religiosa, la cual obligaba a que cada ser humano aprendiera a interpretar por su propia cuenta la biblia, por ende, era obligatorio aprender, por lo menos, a leer.

El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2013), citando a la UNESCO (2004), argumenta que:

En 1948, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se establece la educación como un derecho humano fundamental. Posteriormente, se concreta con la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza organizada por la UNESCO. En 1966 el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales enfatizó en la responsabilidad que los Estados deben asumir en la provisión de educación básica a quienes no han logrado culminarla o acceder a ella. En 1975, la Declaración de Persépolis avanza en la definición de la alfabetización como un derecho en sí mismo. Por su parte, en 1981, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer subrayó la importancia de la alfabetización como componente intrínseco en la lucha por la igualdad de género, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) reafirmó nuevamente el derecho de todos a una educación primaria gratuita y de calidad. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990 y ratificada en Dakar 2002 amplía el alcance de la problemática de la alfabetización vinculándola con la satisfacción de las necesidades educativas fundamentales. Por su parte, la Declaración de Hamburgo en 1997, da un lugar a la alfabetización en el marco del derecho a la educación de adultos, como uno de los primeros eslabones del aprendizaje a lo largo de toda la vida (p. 2).

A la par todos los países latinoamericanos, incluyendo Colombia, son suscriptores de estos tratados internacionales creando a su vez leyes que reflejen, aun cuando sea en la letra, la intención de cumplir los acuerdos, en palabras del SITEAL (2013):

En efecto, para fines de la década del 2000, en los 19 países de América Latina para los cuales se cuenta con información actualizada, el 8% de las personas de 15 años o más se declaran incapaces de leer y escribir un recado. El 7% de ellos, tienen menos de 25 años, lo cual echa por tierra la idea de que el analfabetismo es una consecuencia del funcionamiento deficitario de los sistemas educativos en el pasado (p. 2).

En Colombia, el marco jurídico inicia con la formulación en la Carta Constitucional de 1991, en el artículo 68 que establece la erradicación del analfabetismo como una obligación especial

del Estado. Seguidamente, en la Ley 115 de 1994, Título III, capítulo II, hace referencia especial a la educación para adultos, alrededor de la cual el estado se compromete a promoverla, sobre todo por medio de la educación a distancia y semi-presencial; además, establece los siguientes objetivos alrededor de este tema:

a) adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos; b) erradicar el analfabetismo; c) actualizar los conocimientos, según el nivel de educación y d) desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria (Ley 115 de 1991, art. 51).

En Colombia, los datos de analfabetismo son disímiles entre región y región, géneros y, sobre todo, entre el campo y la ciudad. Esas diferencias parecen permanecer pese a las múltiples leyes y decretos emitidos con el interés de superar el retraso educativo.

El Decreto 114 de 1996, Derogado por el artículo 39 del Decreto 2888 de 2007, reglamentó la educación no formal, dirigida principalmente hacia la alfabetización y/o complementar estudios con miras a la validación del bachillerato, sin seguir la rígida senda de superar cursos o grados establecidos en el artículo 11 de la Ley 115 de 1994. Su enfoque era brindar formación complementaria académica y/o laboral.

El Decreto 3011 de 1997 reglamenta la Ley 115 de 1994; en ella nuevamente se refieren a la educación para adultos, proyectando a esta desde diversos enfoques, desde la educación formal a la informal, desde la alfabetización, la educación superior y técnica.

Vale la pena resaltar la concepción de alfabetización que retoma el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Población Vulnerable (2005) es la que se sustenta en el Decreto 3011 de 1997 donde se considera la alfabetización como:

Un proceso formativo tendiente a que las personas desarrollen la capacidad de interpretar la realidad y de actuar, de manera transformadora, en su contexto, haciendo uso creativo de los conocimientos, valores y habilidades a través de la lectura, escritura, matemática básica y la cultura propia de su comunidad (art. 6).

Esta definición de alfabetización es distinta a la descrita por la UNESCO, quien, según el SITEAL (2013), la plantea como:

La habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales. El objetivo es alcanzar “una alfabetización activa que permita a la gente utilizar el lenguaje para aumentar su capacidad de pensar, crear e interrogar, de manera que verdaderamente puedan participar de la sociedad (p. 4).

Como puede percibirse, para el Estado colombiano la alfabetización es un proceso de superación personal, mientras para la UNESCO es un paso hacia la democracia.

El Decreto 1528 de 2002, derogado por el artículo 20 del Decreto 4313 de 2004, por su parte, permitió que los entes territoriales contrataran servicios educativos para la atención de adultos y jóvenes y que los rubros de esta pudiesen incluirse dentro de lo presupuestado en el sistema general de participaciones.

La Directiva Ministerial 14 de 2004 establece directivas generales pero sobre todo nacionales para la educación de jóvenes y adultos iletrados, así como también hace referencia al Plan Nacional de Alfabetización.

Nuevamente, parte de estas directrices de Estado son impulsadas internacionalmente en encuentros y congresos que establecen metas y medidas para la superación de problemas como el que aquí se describe, de las metas a obtener del 2007-2015, por ejemplo, están inscritas políticas de gobierno como “Antioquia la más educada”. Muchas de estas iniciativas se enmarcan dentro del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015 impulsado por los Estados Iberoamericanos y la OEI. El SITEAL (2013) sustenta que dicho plan es el instrumento a través del cual se pretende:

universalizar, en el menor tiempo posible y siempre antes de 2015, la alfabetización en la región, y ofrecer a toda la población joven y adulta que no ha completado su escolarización básica, la posibilidad de continuidad educativa al menos hasta la finalización de este nivel. Todo ello como una iniciativa estratégica común iberoamericana, construida a partir de la coordinación y de la suma de esfuerzos y de experiencias, y llevándose a efecto mediante políticas educativas decididas de manera soberana por cada país (p. 6).

5.4.2. Población con necesidades educativas especiales

Las personas con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales han sido objeto de políticas públicas, en su nombre se han inaugurado instituciones, prácticas, objetos de saber y modos de comprensión. Han estado expuestas a la mirada vigilante de la iglesia, la medicina o la educación. Dicho grupo poblacional ha estado en el centro de un conjunto de disciplinas que

regulan, ordenan, corrigen, normalizan, borran la diversidad y acentúan la diferencia. En contraposición con lo anterior, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) aprobada por las Naciones Unidas en 2006 y ratificada por Colombia en el 2011, pretende “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Naciones Unidas, 2008, p. 1).

En este orden de ideas, la concepción de discapacidad que se asuma para los procesos de inclusión educativa debe ser integral y, de acuerdo con Grisales (2012):

esta acepción de discapacidad es una lucha por la construcción de nuevas redes y significados de las personas con discapacidad, es un esfuerzo por un proyecto de sociedad y de humanización nuevas donde se hable de identidad, unicidad, autonomía, participación, tolerancia, cooperación, oportunidad, inclusión, concertación, integralidad, humanismo, pluralidad, democratización, flexibilidad, emancipación, legitimación, diferencia y multiculturalidad. Valores que definen las relaciones entre los diferentes miembros de una comunidad y donde el reconocimiento de la diversidad humana esté garantizado como elemento de valor (p. 7).

Como resultado de la lucha por los derechos de las personas con discapacidad en Colombia se encuentra en orden cronológico, el Decreto 2082 de 1996, el Decreto 366 de 2009 y, la más reciente, la Ley Estatutaria 1618 de 2013. Estas normativas responden a la necesidad de organizar el sistema educativo para la atención a las personas con necesidades educativas especiales, capacidades o talento excepcionales.

De la anterior legislación retomada se cuestiona la vigencia del Decreto 366 de 2009, ya que ya que se dirige a los mismos fines del Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la

atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, además que se sustenta que las anteriores normativas no serían vigentes; sin embargo, en el capítulo 1, artículo 1, del Decreto 366 se sustenta que se dirige a entidades territoriales certificadas y, por tanto, podría considerarse que el 2082 de 1996 sigue vigente en las no certificadas; igualmente, podría ocurrir con la Resolución 2565 de octubre de 2003 que se deriva del Decreto 2082 y también deja explícito que es para municipios certificados y por considerar que fue derogado el decreto, se asume lo mismo para la Resolución*.

El Decreto 2082 ordenó el cierre de las instituciones educativas especiales cuando sustentó que al 8 de febrero del año 2000 todas las instituciones debían haber modificado su PEI de manera que la atención ofrecida respondiera a todo tipo de población y no exclusivamente a la que venía siendo atendida. Adicionalmente, es en esta normatividad donde se avala la existencia de las Aulas de Apoyo y las Unidades de Atención Integral, ambas estrategias se han reducido en las propuestas educativas de Medellín.

La Ley Estatutaria 1618 de 2013 pretende ordenar el cumplimiento de lo estipulado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por las Naciones Unidas en 2006 y ratificada por Colombia en el 2011, en dicha ley se sustenta claramente la necesidad de establecer las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y en ella se retoma el derecho a la educación, dimensión desde la cual, en el artículo 11, se sustenta que:

* A pesar de dudarse de su vigencia, a febrero de 2015, (fecha de revisión de la presente investigación) la resolución 2565 de 2003 aún se encuentra publicada en la página del Ministerio de Educación Nacional, en el link de normatividad <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html>

El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad.

Si se realiza una lectura literal de lo expresado en la Ley 1618, se tendrá que reconocer que desde el Congreso de la República de Colombia la atención educativa de la población con discapacidad es inexistente o insuficiente, en tanto allí se ordena la creación de dicha reglamentación.

5.4.3. Población afectada por la violencia

Se observa con preocupación cómo la violencia en Colombia se expande y tiende a transformarse en un conflicto generalizado. Los niños, niñas y jóvenes se han visto afectados de muchas maneras. En primer lugar, muchos han perdido uno o ambos padres debido a la violencia. Segundo, muchos han sido desplazados de sus hogares, huyendo tanto a través de la frontera como hacia otros sitios -normalmente a las cabeceras urbanas-. Tercero, las interrupciones de los servicios de salud, educación y otros, esenciales para su supervivencia y desarrollo. Igualmente importante puede considerarse el trauma psicológico producido por la inseguridad que cae sobre estos niños, niñas y jóvenes víctimas de una prolongada situación de violencia social. Las figuras sobre las cuales se nombran son:

5.4.3.1. Desplazados

En su mayoría, son población de origen campesino. Han venido siendo el sector más afectado en términos de desarraigo, quienes en su mayoría son los propietarios de la tierra y a raíz del conflicto armado y diversas expresiones de violencia, han tenido que dejar abandonadas sus propiedades y sus actividades económicas, buscando continuar con vida migrando hacia otros lugares del territorio nacional.

5.4.3.2. Menores desvinculados

Son aquellos menores de 18 años que han participado en las acciones de guerra orientadas por grupos armados ilegalmente, con una motivación política, sean de inteligencia, logística o de combate y que han sido capturados, se han entregado voluntariamente o han sido entregados por otras personas.

5.4.3.3. Hijos en edad escolar de personas adultas desmovilizadas-reinsertados

Son los hijos menores de edad reconocidos legalmente por una persona desmovilizada-reinsertada.

5.4.3.4. Desmovilizados

Son aquellas personas que por decisión individual abandonan voluntariamente sus actividades como miembros de organizaciones armadas al margen de la ley.

5.4.3.5. Reinsertados

Son los desmovilizados certificados por el Comité Operativo para la Dejación de las Armas (CODA), que se encuentra en el proceso de reincorporación a la vida civil, según el Decreto 128 de 2003.

Los menores que se encuentran en cualquiera de los grupos acabados de citar, son constantes víctimas de abusos y delitos, está de moda apuntar el papel de los menores en la realización de actos ilegales que por ello no le quitan el marco de garantías y derechos que como menores tienen acceso. Frente a ambas situaciones, el menor como víctima o como victimario existe una juridicidad que respalda el accionar institucional y/o estatal.

La Ley 387 de 1997, por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado, la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia, es la primera ley que se concentra de manera directa, en la población afectada por la violencia.

En materia de educación, la Ley 387 decreta en su artículo 19, numeral 10, que el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales, municipales y distritales adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia; tales programas podrán ser de educación básica y media especializada y se desarrollarán en tiempos menores y diferentes a los convencionales, para garantizar su rápido efecto en la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva de las víctimas del desplazamiento interno por la violencia.

En Colombia las leyes cuentan con una definición o precisión teórica de los alcances y límites desde una nueva jurisdicción; a esta formulación se le llama CONPES. Con los CONPES 2804 del 13 de septiembre de 1995 y el 2924 de 1997, se constituye el Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia en Colombia. El CONPES 3057 de 1999, propone el plan de acción dirigido a mejorar los mecanismos e instrumentos de respuesta institucional al fenómeno del desplazamiento. Así mismo, con el Decreto 1165 de 1997 se crea la Consejería para la Atención Integral de la Población Desplazada.

El Decreto 173 del 26 de enero de 1998 adopta el Plan Nacional para la Atención a la Población Desplazada por la Violencia y el Decreto 489 del 11 de marzo de 1999 por el cual la Red de Solidaridad asume la función de coordinar el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada (SNAIPD).

La Circular Conjunta de julio del 2000 suscrita entre el Ministerio de Educación Nacional y la Red de Solidaridad Social, señala que las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales ofrecerán el servicio educativo a la población desplazada en cualquier momento del año, según el nivel educativo y la edad. A su vez, argumenta que las instituciones educativas expedirán las certificaciones académicas sobre grados cursados previamente por la población en edad escolar desplazada que no cuente con ellas y adicionalmente, eximirán del pago de costos educativos a la población escolar desplazada.

Lo anterior ratifica que la legislación colombiana es amplia frente a la protección de los niños y niñas víctimas del conflicto armado o afectados por la violencia:

De conformidad con el artículo 39 de la Convención sobre los Derechos del Niño, el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, ratificado por Colombia el 5 de agosto del 2002 señaló la obligación del Estado de proteger y promover el bienestar de las víctimas infantiles de los conflictos armados. En este sentido, los Estados partes (entre ellos Colombia) adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. Esa recuperación y reintegración se llevará a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño. Además, el artículo 6 del Protocolo sobre los Niños Soldados dispone que los Estados partes prestarán a las personas que hayan sido reclutadas o utilizadas en hostilidades toda la asistencia conveniente para su recuperación física y psicológica y su reintegración social (MEN, 2005, p. 28).

La Resolución 2620 de septiembre del 2004 del Ministerio de Educación Nacional establece las directrices, criterios y procedimientos para la prestación del servicio educativo a niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado y menores de edad hijos de personas desmovilizadas de grupos armados al margen de la ley.

El Código de Infancia y Adolescencia o Ley 1098 del 2006 presenta algunos ciertos capítulos y artículos referentes a la protección de los niños y niñas tanto víctima como infractores, de los cuales se resaltan el artículo 175 que reconoce “el principio de oportunidad en los procesos seguidos a los adolescentes como partícipes de los delitos cometidos por grupos armados al margen de la ley”. A partir de dicho principio la fiscalía podrá suspender la persecución contra un menor cuando:

1. Se establezca que el adolescente tuvo como fundamento de su decisión las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio para haber estimado como de mayor valor la pertenencia a un grupo armado al margen de la ley.

2. Se establezca que la situación de marginamiento social, económico y cultural no le permitían al adolescente contar con otras alternativas de desarrollo de su personalidad.

3. Se establezca que el adolescente no estaba en capacidad de orientar sus esfuerzos a conocer otra forma de participación social.

4. Por fuerza, amenaza, coacción y constreñimiento (art. 175).

Otro de los artículos a resaltar para el caso es el 180 que se refiere a los derechos de los adolescentes durante la ejecución de las sanciones; allí se reconocen los nombrados en la Constitución Política, además de los siguientes:

1. Ser mantenido preferentemente en su medio familiar siempre y cuando este reúna las condiciones requeridas para su desarrollo.

2. Recibir información sobre el programa de atención especializada en el que se encuentre vinculado, durante las etapas previstas para el cumplimiento de la sanción.

3. Recibir servicios sociales y de salud por personas con la formación profesional idónea, y continuar su proceso educativo de acuerdo con su edad y grado académico.

4. Comunicarse reservadamente con su apoderado o defensor público, con el defensor de familia, con el Fiscal y con la autoridad judicial.

5. Presentar peticiones ante cualquier autoridad y a que se le garantice la respuesta.

6. Comunicarse libremente con sus padres, representantes o responsables, salvo prohibición expresa de la autoridad judicial.

7. A que su familia sea informada sobre los derechos que a ella le corresponden y respecto de la situación y los derechos del adolescente (art. 180).

Esta atención deberá incluir su separación física al interior del Centro (art. 187, párrafo).

Para hacer referencia a niños, niñas y adolescentes víctimas de delitos, se retoma el artículo 192, en el cual se consagran los derechos especiales de éstos, donde se hace un especial énfasis en que “el funcionario judicial tenga en cuenta los principios del interés superior del niño, prevalencia de sus derechos, protección integral y los derechos consagrados en los Convenios

Internacionales ratificados por Colombia, en la Constitución Política y en esta ley.” En términos generales, para el caso de los niños, niñas y adolescentes víctimas de delitos, se promueve el restablecimiento de derechos en el menor tiempo y en las mejores condiciones posible.

5.4.4. Menores en riesgo social

Se han identificado como menores en riesgo social los niños, niñas y jóvenes trabajadores, los adolescentes en conflicto con la ley penal y los niños y niñas en protección.

5.4.4.1. Niños, niñas y jóvenes trabajadores

Se entiende por menores trabajadores a los niños, niñas y jóvenes que realicen actividades físicas o mentales, remuneradas o no, dedicadas a la producción, comercialización o transformación, venta o distribución de bienes o servicios, realizada en forma independiente o al servicio de otra persona natural o jurídica.

La pobreza constituye una gran fuerza que impulsa a muchos niños, niñas y jóvenes a formar parte de la fuerza laboral, esto es de esperarse, puesto que en las poblaciones pobres, el trabajo de esta población es un mecanismo crítico para la supervivencia familiar, y por tanto aumenta inevitablemente con el empobrecimiento.

5.4.4.2. Adolescentes en conflicto con la ley penal

Se consideran jóvenes en conflicto con la ley penal a los adolescentes de ambos sexos mayores de 12 años y menores de 18 que han sido autores o partícipes de una infracción a la ley penal y puestos a disposición de la autoridad competente.

5.4.4.3. Niños, niñas y adolescentes en protección

El concepto de niños, niñas y adolescentes en protección se refiere a aquellos que se encuentran en situación de abandono o amenaza grave contra su vida y su integridad y que requieren el cuidado y la protección necesarios que garantice el ejercicio de sus derechos.

Desde los Lineamientos para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables, puede entenderse que los niños, niñas y adolescentes en riesgo, son aquellos que tempranamente se expone a un ambiente laboral excesivo o en un ambiente criminal ya sea como víctima o como participante de la actividad delictiva. Por ende, el acervo jurídico es variable para cada una de las situaciones. Dicho en otras palabras, la población menor en riesgo es aquella que en su entorno no cuenta con las garantías y elementos materiales para resolver sus necesidades básicas de subsistencia y desarrollo personal y/o espiritual, es decir, no cuenta con un entorno que le ofrezca la seguridad ante posibles riesgos o agresiones a su cuerpo, a su psiquis, la seguridad alimentaria, el acceso a educación, salud, vivienda, la recreación, etc.

Entre la legislación que se ha expedido para la atención a este grupo poblacional se encuentra la Ley 12 de 1991 que establece la equidad ante la ley entre menores y mayores, considerando a los menores como sujetos de derecho. A su vez, la Ley 515 de 1999 en la cual se establece como

edad mínima para acceder al mundo laboral, los 15 años de edad, pero la ley 704 de 2001 en la práctica aumenta aún más esa edad, puesto que se imponen criterios para que los menores accedan al trabajo remunerado.

Según el documento de lineamientos para la atención educativa a poblaciones vulnerables, la Ley 704 del 2001:

describe como trabajo intolerable o inaceptable, cualquiera que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, implique un perjuicio a la salud, la seguridad o la moral de los niños, y busca prohibir y actuar de manera urgente sobre las peores formas de trabajo infantil (MEN, 2005, p. 33).

Estas tres leyes han aparecido en parte gracias a los convenios internacionales sobre la infancia y protección de menores impulsada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y/o la UNICEF.

Desde los planteamientos hechos por el MEN (2005), la erradicación del trabajo infantil ha sido promovida a partir del Convenio 138 de 1973, donde se “exige a los Estados partes diseñar y aplicar una política nacional que asegure la abolición efectiva del trabajo infantil y fije las edades mínimas de admisión al empleo” (p. 33); seguidamente se sustenta que en la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, aprobada por las Naciones en 1989, se establecen las orientaciones a los países para que se ocupen de la infancia, así como en el Convenio 182 de 1999 sobre las peores formas de trabajo infantil, se reconoce que es una consecuencia de la pobreza y que se soluciona con un crecimiento económico sostenible que conduzca al progreso

social. Con lo anterior, se retoma la normatividad sustentada por el MEN como la más relevante ante dicho grupo poblacional, nominado Menores en Riesgo Social.

5.4.5. Habitantes de frontera

Las fronteras de Colombia son espacios generalmente custodiados para efectos de control territorial pero es innegable la poca inversión social que se hace en estos espacios que terminan en disputa territorial con el país vecino y con población que duda frente a su real ubicación y por tanto identidad, derecho, nación y cultura son conceptos móviles de acuerdo a las posibilidades de beneficio que ofrezca uno u otro país que limite en dicha frontera.

El MEN (2005) define este grupo como:

Quienes habitan las zonas de frontera constituyen una franja poblacional diversa con una particularidad que influye directamente en las nociones de identidad: la constante movilidad fronteriza con el país vecino. Las zonas de frontera tienen una fluida relación económica, social y cultural con los países limítrofes que les otorga un sentido de identidad regional independiente de la línea divisoria entre países (p. 46).

La Ley 115 de 1994 abrió la posibilidad jurídica para el establecimiento de normas específicas para las zonas de fronteras terrestres y marítimas; así, en el artículo 289 dice que:

Por mandato de la ley, los departamentos y municipios ubicados en zonas fronterizas podrán adelantar directamente con la entidad territorial limítrofe del país vecino, de igual nivel, programas de cooperación e integración, dirigidos a fomentar el desarrollo comunitario, la prestación de servicios públicos y la preservación del ambiente.

Y más adelante, en el artículo 337, sustenta que “la Ley podrá establecer para las zonas de frontera, terrestres y marítimas, normas especiales en materias económicas y sociales tendientes a promover su desarrollo”.

En la misma Constitución Política de Colombia de 1991 yace un aparte que se refiere a las poblaciones fronterizas insulares; en el artículo 310 dice:

El Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina se regirá, además de las normas previstas en la Constitución y las leyes para los otros departamentos, por las normas especiales que en materia administrativa, de inmigración, fiscal, de comercio exterior, de cambios, financiera y de fomento económico establezca el legislador. Mediante ley aprobada por la mayoría de los miembros de cada cámara se podrá limitar el ejercicio de los derechos de circulación y residencia, establecer controles a la densidad de la población, regular el uso del suelo y someter a condiciones especiales la enajenación de bienes inmuebles con el fin de proteger la identidad cultural de las comunidades nativas y preservar el ambiente y los recursos naturales del Archipiélago. Mediante la creación de los municipios a que hubiere lugar, la Asamblea Departamental garantizará la expresión institucional de las comunidades raizales de San Andrés. El municipio de Providencia tendrá en las rentas departamentales una participación no inferior del 20% del valor total de dichas rentas.

La Ley 191 de 1995 se ocupa del intercambio educativo de las instituciones fronterizas con los países vecinos, dicha normativa en desarrollo del mandato constitucional, definió tres figuras territoriales que describen diversos aspectos de las fronteras como son: 1) Las zonas de frontera, 2) Las unidades especiales de desarrollo fronterizo, 3) Las zonas de integración fronteriza. Así mismo se promueve el desarrollo de las instituciones o centros de educación básica y media, así como de educación superior a partir del fortalecimiento de las entidades territoriales y la asignación de recursos específicos. En cuanto a proyectos de infraestructura, la misma Ley 191 establece que el Ministerio de Educación Nacional dará prioridad en la asignación de recursos de

la Ley 21 de 1982 a los proyectos dirigidos a esta población, que cumplan con los requisitos exigidos para la aplicación de estos recursos.

El Ministerio de Educación Nacional (2005) en los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables de manera precisa sustenta que:

En el marco de la cooperación con los países vecinos la orientación del CONPES 3155 recoge la idea de la Ley 191 de 1995 en el sentido de considerar la importancia de la vida regional. De esta manera, se asume el concepto de “pueblo” y “territorialidad” para los grupos étnicos y se deben buscar los consensos necesarios para tratar temas de carácter técnico-administrativo, por ejemplo, las equivalencias de grados, homologación de títulos y certificaciones, así como temas de carácter pedagógico: propuestas de currículos binacionales, estándares de calidad y textos escolares (p. 47).

5.1.1. Población rural dispersa

En Colombia se puede observar dificultades para el establecimiento de datos precisos que permitan determinar las particularidades y necesidades de sus habitantes, razón por la cual el punto de referencia para la mayoría de los datos sobre los cuales se planea desde los gobiernos departamentales y municipales es el censo de 2005 y quienes han podido hacer comparaciones con otros estudios, como es el caso del MEN, han podido sustentar que:

Se estima que el 30% del total de la población en edad escolar colombiana son niños, niñas y jóvenes que habitan las zonas rurales y de difícil acceso. Las cifras que sustentan el estado actual de la educación rural del país destacan las altas tasas de analfabetismo, los bajos niveles de escolaridad y los grandes índices de deserción. (MEN, 2005, p. 49).

De acuerdo a lo anterior, se observa la urgencia de ofrecer procesos educativos que realmente respondan a las condiciones de esos espacios geográficos apartados de las cabeceras municipales.

Cerca del 15% de la población vive en “el resto” según el reporte del DANE (2012) como se le suele decir a la región rural de los municipios, población dispersa que generalmente no recibe la atención ni se les garantiza de la misma manera que a la ciudadanía urbana sus derechos, ni asistencias, ni protección.

En Colombia las diferencias entre regiones urbanas y rurales dispersas siempre han sido abismales, datos en temas como sanidad, acceso a la educación básica, a la electrificación, vías de transporte y comunicación, siempre son ostensiblemente inferiores en cobertura, en las regiones rurales dispersas con relación a las urbanas. Sin embargo se ha expresado jurídicamente, cierta voluntad para ofrecer atención a esta población desde donde las inequidades han justificado graves problemas sociales y violencias.

En la Ley General de Educación el capítulo 4 del título III hace referencia exclusiva a la educación campesina y rural, concretamente en el artículo 64 se hace un llamado a cumplir con el mandato expedido en la Constitución Política de Colombia frente a la promoción de la educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, en concordancia con los planes de desarrollo de cada territorio y buscando la formación para las actividades de producción agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones de vida humana.

En la misma Ley 115 de 1994, se resalta el artículo 65 a partir del cual se estipula que los Proyectos Institucionales de Educación Campesina, deben ser acompañados desde las secretarías de educación y las secretarías de agricultura. Así mismo, en el artículo 66 se reglamenta que los estudiantes de programas de carácter agropecuario, agroindustrial o ecológico prestarán el servicio social obligatorio capacitando y asesorando a la población campesina de la región, seguidamente en el artículo 67 se ordena el funcionamiento de las granjas integrales o huertas escolares donde los educandos puedan desarrollar prácticas agropecuarias y de economía solidaria o asociativa que mejoren su nivel alimentario y sirvan de apoyo para alcanzar la autosuficiencia del establecimiento.

En el Decreto 3020 de diciembre 10 del 2002, se establecen los criterios y procedimientos para organizar la educación rural, criterios para nombrar sus directivas y el nombramiento de docentes por número de alumnos. El Decreto 1171 del 19 de abril del 2004, derogado por el artículo 11 del Decreto 521 de 2010, reglamentó la Ley 115 de 1994 en lo relacionado con estímulos para los docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos ubicados en áreas rurales de difícil acceso.

A manera de conclusión, puede afirmarse que el reconocimiento de la vulnerabilidad conduce a pensar en la política y la sociedad, indagar por diversas formas de saber y poder, asumir en parte las crisis de la política, de la ideología, de la acción estatal. Pretender contribuir en la organización y desarrollo de una educación para la diversidad implica creer y asumir la misión de construir una nueva sociedad, aportar en la construcción de cultura política y sin lugar a

vacilaciones, la búsqueda de la equiparación de oportunidades en un contexto caracterizado por la injusticia, la falta de oportunidades para muchos y la acumulación de riquezas para pocos.

5.5. DESARROLLO HUMANO Y ACTITUD DOCENTE

Una araña ejecuta operaciones que semejan a las manipulaciones del tejedor, y la construcción de los panales de las abejas podría avergonzar, por su perfección, a más de un maestro de obras. Pero, hay algo en que el peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que, antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro. Al final del proceso de trabajo, brota un resultado que antes de comenzar el proceso existía ya en la mente del obrero; es decir, un resultado que tenía ya existencia ideal.

(Marx, Karl 1973).

Las ciencias cognitivas han buscado la comprensión del desarrollo humano desde el entendimiento sobre la manera como los seres humanos representan la información, proceso que está atravesado por lo que algunos autores han nombrado como metacognición, entendida desde la capacidad de reconocer los procesos que intervienen en el acto de aprender, conocer.

Es preocupante encontrar que “las Ciencias Cognitivas restan importancia al estudio y abordaje de la influencia de los afectos, la contribución de elementos históricos y culturales, y el papel del contexto, en determinadas acciones o pensamientos” (Montoya, s.f., p. 6), no sólo porque los afectos juegan un papel fundamental en las posibilidades de aprendizaje, sino también

porque se constituyen en una especie de motor, motivación hacia la consecución de nuevos logros cognitivos.

De otro lado, es necesario resaltar que las lecturas de contextos posibilitan ampliar la mirada-proyección de un individuo, delimitar las redes de apoyo, gestionar las distintas alternativas para la solución de las dificultades que presenta y, por tal motivo, debería dársele una mayor preponderancia, no sólo desde las ciencias cognitivas, sino, y con mayor razón, desde cualquier ciencia que propicie avances en el campo educativo.

La psicología ha trascendido el estudio de la conducta, de los comportamientos, de la evidencia, para pensarse más los procesos internos que se desarrollan en una persona, en pro de lograr la aprehensión del conocimiento; pero como en cualquier proceso de construcción de conocimiento, se han observado diversas posturas desde donde la comprensión de un proceso se asume con matices particulares, de allí que se puede mencionar la existencia de vertientes como la monistas-materialistas y la dualistas-idealistas.

Para los idealistas-dualistas el ser humano es una composición entre cuerpo y alma, siendo estos dos elementos partes que pueden separarse y permanecer de manera paralela (paralelistas); del mismo modo se encuentra que para otros de este mismo grupo el alma emerge del cuerpo y puede asumir un estado al margen del cuerpo (emergentistas) y se encuentra además a quienes consideran que existiendo tanto el cuerpo como el espíritu: estos se hallan en permanente interacción (interaccionistas). De cualquier manera, estas posturas se encuentran ligadas por la visión que le da primacía al espíritu por encima de la materia y desde allí, la existencia y

posibilidades de conocimiento de la materia, está determinada por las percepciones que tenga el ser humano de la misma.

Para los materialistas, en cambio, lo primordial es la materia, en la relación mente-cerebro, determinada por el cerebro y su funcionamiento es lo que conduce a la existencia de las ideas, pensamiento, espíritu. Desde este planteamiento se puede resaltar la participación de quienes conciben que la base del funcionamiento humano se encuentra en el estudio de los sistemas estructurales; los conexionistas, y a quienes se ubica desde la neuropsicología cognitiva.

Cada una de las vertientes que se han originado en estos análisis ha nutrido a una o varias corrientes o posturas pedagógicas que a su vez ha asumido una lectura sobre el ser humano para dar respuesta a una intención de formación, a unas formas de ofrecer el acompañamiento a esa educación y unos sujetos ideales para formar y ser formado.

La psicología cognitiva ha realizado aportes de gran importancia a la comprensión de la diversidad y de las múltiples formas de construcción del conocimiento que puede emplear un individuo, de igual manera ha contribuido a la modificación de las prácticas educativas en tanto ha llevado a cambios en la concepción de ser humano que se desea formar e incluso de sujeto que se prepara y dedica a contribuir o acompañar dicho proceso formativo.

Dicho en otras palabras, se retoma a Montoya (s.f) cuando afirma que:

es en la articulación de algunas de las Ciencias Cognitivas con la Psicología, como se vislumbran nuevas posibilidades de promoción del Desarrollo Humano para

individuos diversos, con necesidades y características diferentes, y con posibilidades de autorregular su propio desarrollo cognitivo y emocional, a partir del entrenamiento de sus procesos y habilidades cognitivas, y de sus aptitudes emocionales personales y sociales (p. 5).

Es importante resaltar como la psicología cognitiva se ha apoyado de manera contundente en la neuroimagen de pacientes lesionadas para identificar algunos puntos cerebrales que permitan asociarse con patrones de comportamiento, con enfermedades y respuestas ante situaciones concretas que pueden anticiparse, pero se precisa aclarar que no se trata de recetas, ya ha especificado la psicología cognitiva que el contexto, el aprendizaje y la misma necesidad cumplen un papel fundamental en el comportamiento humano, incluso desde la estructuración-organización del mismo cerebro.

La psicología, como responsable directa del estudio de la de la cognición y la psiquis en relación con el entorno, siempre tendrá aportes que hacerle al campo educativo; en tanto se habla de los mismos sujetos, se estudia y acompaña a sujetos no objetos, y se construye con ellos mismos como en cualquier ciencia social y humana. Tal y como lo manifiesta Vigostky (2001):

En el niño están contenidas potencialmente muchas personalidades futuras; puede llegar a ser esto, eso o aquello. La educación produce la selección social de la personalidad externa. A partir del hombre como biotipo, la educación, por medio de la selección, forma al hombre como sociotipo (p. 172).

En este sentido, la psicología ayuda a descubrir las distintas personalidades y a orientar la que se desea aumentar según las construcciones sociales que se estén promoviendo.

En el mismo sentido, la psicología cognitiva centra su atención en el desarrollo del individuo, en la conciencia y responsabilidad que debe tener un sujeto para favorecer su propio desarrollo, sin embargo, parece olvidar que la construcción de un sujeto esta mediada por las relaciones sociales que se dan en su contexto, bien es sabido que el componente social es parte vital en la construcción de una persona, lo que a su vez trasciende el componente bio-psicológico y se complementa con el social.

Desde la construcción de la humanidad como seres Bio-Psico-Sociales, las actitudes se constituyen en representaciones de la existencia biológica y adicionalmente, son consecuencia de las concepciones y los saberes, reflejados en la práctica. Es la intermediación entre lo que ocupa su mente y la proyección que hace de la misma, para este caso, de su accionar docente en el aula de clases. En palabras de Elejabarrieta e Iñiguez (2008), “la actitud constituye una predisposición organizada, para, pensar, sentir, percibir, y, comportarse ante un sujeto, objeto o proceso” (p. 1).

La actividad de todo ser humano describe su actitud. Si la ‘existencia ideal’ no es construida, es incompleta o simplemente impredecible, hace que el resultado de su accionar, se presente casi siempre como difícil, complejo, y con expresiones del tipo ‘no sé qué hacer’, ‘soy docente porque aquí hay estabilidad’, ‘esos niños no aprenden’, etc. Si por el contrario se puede en términos generales prever cuál será el resultado final de la acción del sujeto, se escucha decir ‘es fácil, manejable, ya lo sabía, el problema es de estrategias, etc.’. De esa existencia ideal, acto esencialmente racional, aparece entonces una evidencia de los saberes; las subjetividades, no sólo racionales, sino también sentimentales que conforman las concepciones; preconceptos y experiencias para construir lo que se llama actitud.

Las actitudes son parte cotidiana del vivir de los seres humanos, se forjan consciente o inconscientemente, en tanto posibilitan dar respuesta a las exigencias del medio poniendo en juego las capacidades, saberes y experiencias, procurando el mejor resultado posible, para la preservación y/o el cumplimiento de tareas esenciales en la vida, desde el punto de vista de la conservación vital y/o evitar daños físicos o mentales.

Elejabarrieta e Iñiguez (2008) sustentan la actitud, precisamente, como una organización psicológica particular, es decir, con entidad propia, de diferentes procesos psicológicos. De este modo, se pueden diferenciar tres dimensiones que organizan la actitud: cognitiva-afectiva-comportamental; desde cualquiera o todas esas dimensiones es evidente que en la docencia, así como en toda actividad humana, también nace una actitud sobre la enseñanza; en cada aula de clases y en cada docente la actitud varía, está en movimiento constante según cambien los contenidos, es decir, experiencias, conceptos y otras subjetividades del maestro al momento de acompañar al estudiantado.

La dimensión cognitiva de la actitud contiene las creencias con relación a un objeto; la dimensión afectiva hace alusión al grado de agradabilidad hacia el objeto; y la dimensión comportamental, precisamente, controla el comportamiento del individuo hacia el objeto. Según señalan Elejabarrieta e Iñiguez (2008), las actitudes se pueden medir, y por supuesto, existen diversos métodos para su análisis, y aunque no se puede acceder de manera directa a la observación de la actitud, la opinión verbal que expresan los sujetos es la que sirve de indicador de ésta, pues “si obtenemos un indicio de medida que expresa la aceptación o rechazo de las

opiniones de las personas estamos obteniendo, indirectamente, una medida de sus actitudes, independientemente de lo que esas personas "sientan en realidad" o de sus acciones (Elejabarrieta e Iñiguez, 2008, p. 2).

Así las cosas, medir una actitud significa realizar un ordenamiento de todos los individuos, según si son más o menos favorables a un determinado objeto o si se presentan en mayor o menor grado a una tendencia.

6. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El interés del proyecto de investigación se centra en comprender la relación dialógica entre la normatividad de inclusión educativa y la actitud docente frente a la diversidad, para determinar cómo esa relación posibilita la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

En concordancia con el objeto de investigación, el enfoque metodológico que se emplea aquí está inscrito en el paradigma de investigación cualitativa, definido, según Galeano (2004), como:

Una forma de abordaje de las realidades subjetivas e ínter-subjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico, busca comprender, desde la interioridad de los actores sociales, las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales [...] y [...] apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de sus protagonistas (p. 18).

Este tipo de investigación pretende comprender e interpretar las situaciones manifestadas en las interacciones cotidianas, a la vez que posibilita la búsqueda de estrategias para transformar las realidades sociales al hacer un acercamiento a sus condiciones y características.

Sobre la comprensión e interpretación de las situaciones, Marqués (1996), desde los planteamientos fenomenológicos, expone que la interrelación entre el investigador, los objetos y los sujetos de la investigación, hacen que las interpretaciones que se realicen, se consideren

válidas, mientras constituyan representaciones auténticas de alguna realidad, de ahí que los resultados aunque no pueden constituir conclusiones generalizables, si pueden ser comparables y aportar información relevante para otras situaciones y entornos concretos, sin embargo, es importante señalar que dichas interpretaciones están ligadas a las subjetividades de los investigadores y de las personas participantes, hecho que genera múltiples interpretaciones.

De este paradigma se retoman elementos del modelo etnográfico, el cual se concibe, en palabras de Yuni y Urbano (2005), como una “forma de conocimiento, enmarcada dentro de la tradición interpretativa de la investigación social. De allí que generalmente se la incluya dentro del Paradigma Fenomenológico/Comprensivo/Interpretativo”(p. 107) y que comprende, según Galeano (2004), “el registro sistemático y análisis de un campo de la realidad social específico, de una escena cultural y de patrones de interacción social” (p. 53); estos autores se refieren al modelo como un ejercicio de interpretación de las realidades culturales que rodean los escenarios sociales y a su vez, como un ejercicio de comprensión de los significados que circundan estas culturas.

6.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Ésta es una investigación cualitativa de tipo descriptiva-explicativa, ya que describe las actitudes del docente frente a la diversidad y explica la importancia de mantener el componente inclusivo para posibilitar la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

Básicamente, la investigación descriptiva utiliza el método de análisis para caracterizar un objeto de estudio o situación concreta, señalar sus características y propiedades.

Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2006) plantean que:

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro tipo de fenómeno o fenómenos que sea sometido a análisis. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se relaciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga (p. 45).

En tanto que los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos según Hernández et al. (2006) a:

Responder a las causas de los eventos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están relacionadas. Trata de dar cuenta de los porqués del objeto que se investiga (p. 46).

La investigación explicativa intenta dar cuenta de un aspecto de la realidad a la luz de leyes o generalizaciones que dan cuenta de hechos o fenómenos que se producen en determinadas condiciones.

6.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para llevar a cabo los procesos de comprensión y análisis descritos anteriormente, este tipo de investigación hace uso de una serie de instrumentos de recolección de información; en este caso, se retoma la observación naturalista, definida como una técnica que permite recoger datos sobre las interacciones en escenarios naturales y entre los instrumentos que se utilizan para sistematizar dichos datos se encuentran:

6.3.1. Fichas de observación

En este instrumento se hace un registro de una situación detectada en la observación naturalista. Aunque el registro es fiel a los sucesos que se presentan en el contexto social, se pueden realizar interpretaciones de estos, en palabras de Mckernan (2001), las fichas de observación se definen como “los registros anecdóticos y descripciones factuales de los incidentes y acontecimientos significativos que el profesor ha observado en la vida de sus alumnos, además que éstas se puedan utilizar en cualquier entorno social” (p. 88) (ver Anexo).

6.3.2. La encuesta

Es de tipo estructural, pues posibilita diagnosticar el estado de la problemática a investigar. Mckernan (2001) la define como “escala de evaluación que se utiliza para hacer valoraciones de conducta en la actividad humana” (p. 139).

Durante el desarrollo de esta investigación, la observación facilitó estudiar el comportamiento no verbal de los informantes y tener una relación más íntima e informal con los docentes que se observaron en su ambiente natural, y en relación con la encuesta, permitió hacer surgir actitudes y sentimientos que el encuestado difícilmente expresaría de una forma directa.

6.4. ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN

6.4.1. Población

Constituyen la población de este estudio docentes y directivos docentes de educación básica y media del municipio de Medellín. La muestra fue intencional y dependió de cada una de las instituciones educativas que en el 2009, 2010 y 2011 recibieron el “Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación”, así:

2011 Colegio Cooperativo San Antonio de Prado.

2010 Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.

2009 Institución Educativa Ramón Múnera Lopera.

Es de tener en cuenta que los Premios a la Calidad de la Educación son una:

expresión de la política de la Alcaldía de Medellín y la Gobernación de Antioquia para hacer de la educación un eje y motor del desarrollo de la ciudad. Los premios se entregan cada año y hacen un reconocimiento público y expresan gratitud a todas las Instituciones Educativas de básica y media, oficiales y privadas, por todo el trabajo

que hacen con dedicación, esfuerzo, compromiso y organización, para ofrecer la mejor educación a los niños, niñas y jóvenes de la ciudad de Medellín (Proantioquia, 2015).

Con estos premios se resalta el compromiso de la comunidad educativa en la apuesta por la educación como estrategia para alcanzar la equidad social y para construir proyectos que favorezcan la función social de la escuela: formar ciudadanos y ciudadanas que se asuman a sí mismos como sujetos políticos, históricos, solidarios y transformadores de su propia vida y la de la comunidad de la cual hacen parte.

La decisión de tomar estas experiencias como los escenarios de estudio, responde al interés de comprender qué asume la gobernación de Antioquia y la alcaldía de Medellín, como educación de calidad y qué relación establece entre ésta y la inclusión educativa, como análisis necesario para establecer la relación dialógica entre la normatividad y la actitud docente frente a la atención a la diversidad en dichas instituciones.

A continuación se describen las tres instituciones participantes en la investigación:

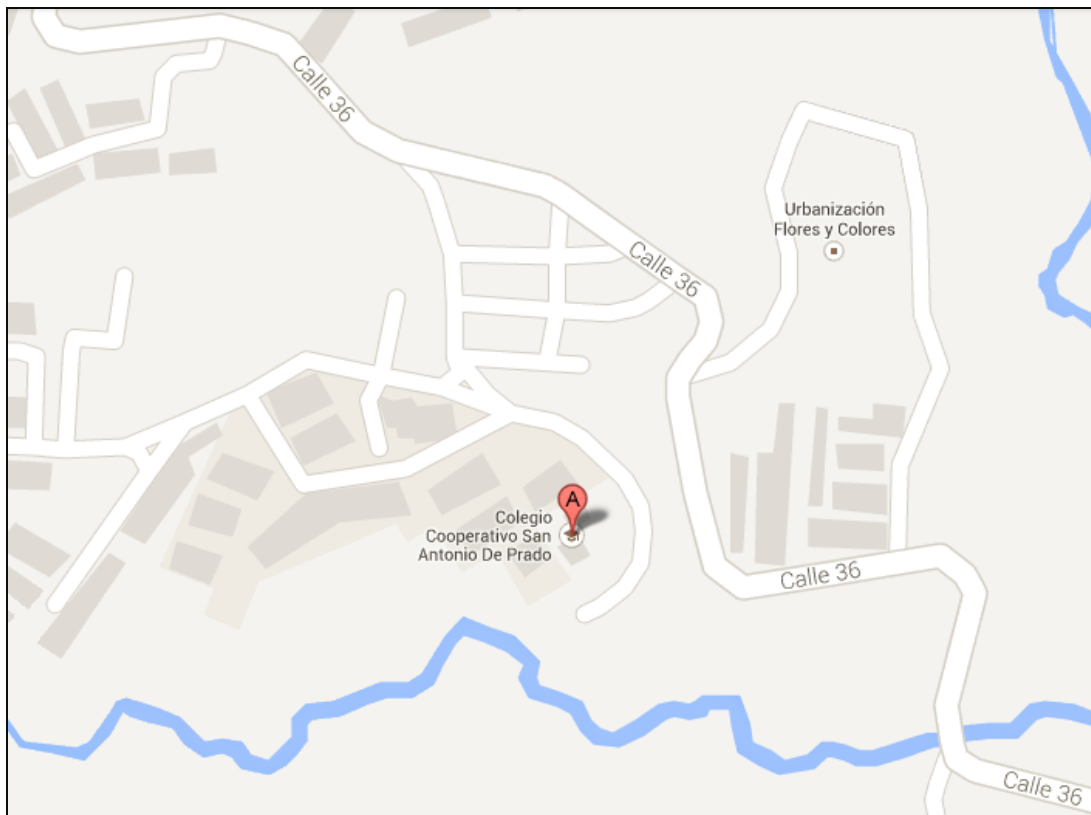
6.4.1.1. Colegio Cooperativo San Antonio de Prado Principal*

Es una Institución Educativa de carácter privado. Tiene un equipo de 49 docentes y presta el servicio educativo a 1.150 estudiantes en el programa de Ampliación de Cobertura Educativa del municipio de Medellín, para los niveles educativos: Jardín, Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria), Media (Académica y Técnica), calendario A. Atiende una población que pertenece a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 distribuidos de la siguiente forma: un 73% pertenece al

* Información recopilada del Proyecto Educativo Institucional. Medellín, 2012.

estrato 3, el 25 % de los estudiantes pertenece al estrato 2 y el 2% restante están ubicados en el estrato 1. El colegio se encuentra ubicado en el Corregimiento San Antonio de Prado en la carrera 6 ESTE, N° 8-26, barrio Compartir, (comuna 80).

Imagen 1. Ubicación del Colegio Cooperativo San Antonio de Prado



El Colegio Cooperativo San Antonio de Prado se identifica como una institución con administración privada dentro del programa de acceso e inclusión que fundamenta sus principios en el cooperativismo, respeta las leyes constitucionales y aplica una metodología pluralista que busca integrar al hombre en el contexto social, haciéndolo responsable de su identidad cultural. Atiende la formación de la conciencia crítica, la voluntad, el respeto por la vida, la dignidad y la responsabilidad.

Posibilita a sus integrantes la educación como el medio más eficaz para mejorar las condiciones humanas de vida, a través de la libertad responsable con la participación consciente de la persona, donde la ciencia y los valores se integren a la familia y al grupo social, fortaleciendo los vínculos que favorezcan la identidad y la transformación de la sociedad.

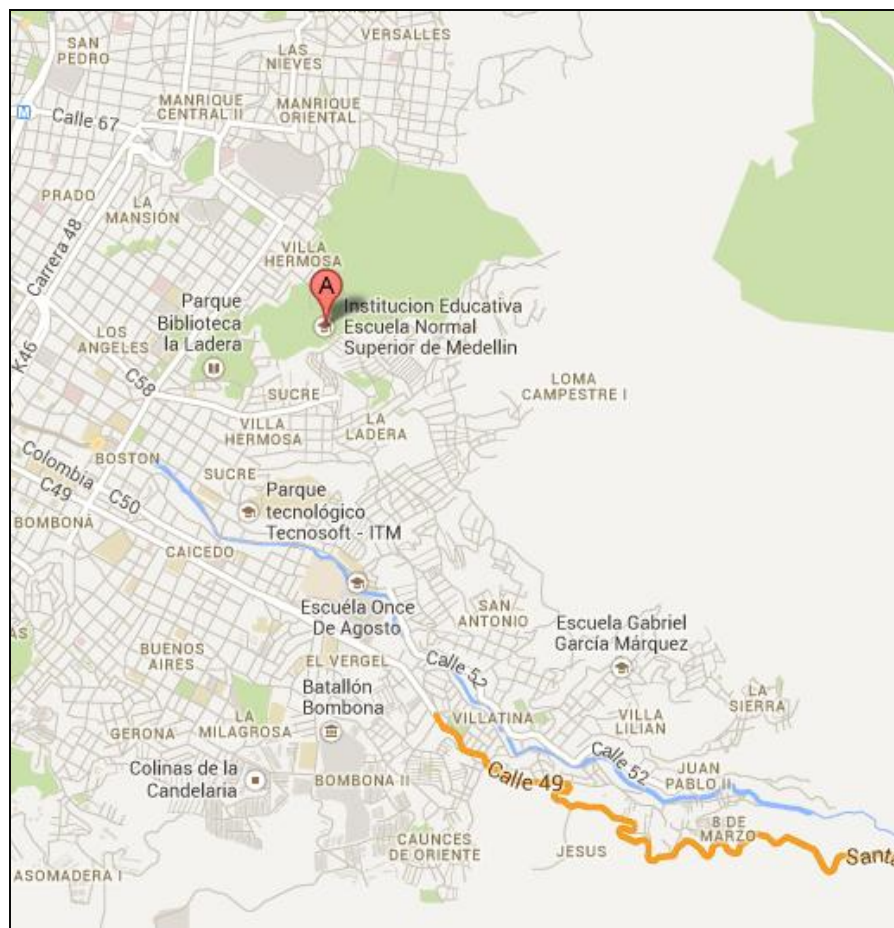
Ofrecer una inclusión educativa, encaminada hacia la formación en valores éticos, culturales, científicos, tecnológicos, ambientales y de convivencia social; desarrollando las dimensiones del ser humano y brindando las herramientas necesarias para que sea competente, con capacidad para desenvolverse en su entorno social, en la diversidad y, responder a las exigencias que demanda la sociedad actual.

6.4.1.2. Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín*

Es una Institución Educativa de carácter público y oficial. Tiene un equipo de 54 docentes y presta el servicio educativo a 1.800 estudiantes en los niveles educativos: Jardín, Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria), Media y Formación Complementaria, calendario A. Está ubicada en la carrera 34 N° 65-02 barrio Villa Hermosa, zona centro oriental de la ciudad de Medellín, comuna 8.

* Información recopilada del Proyecto Educativo Institucional. Medellín, 2010-2015.

Imagen 2. Ubicación de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín



La Escuela Normal Superior de Medellín forma al maestro con un conocimiento amplio de la pedagogía, de la cultura y del saber. Propende por brindar una educación integral a sus educandos, busca formar un maestro-ciudadano, con capacidad de reconocer y comprender su papel de guía de las futuras generaciones hacia principios orientadores de libertad, autoestima, democracia, participación, paz, tolerancia y verdad, formando por tanto un pedagogo capaz de innovar a través de la cultura, la ciencia y la tecnología, en el reconocimiento de las diferencias que hacen parte de la vida social y que dan lugar a condiciones de vulnerabilidad entre las

comunidades educativas, a las cuales el maestro debe atender con sentido de la ética y de la justicia social.

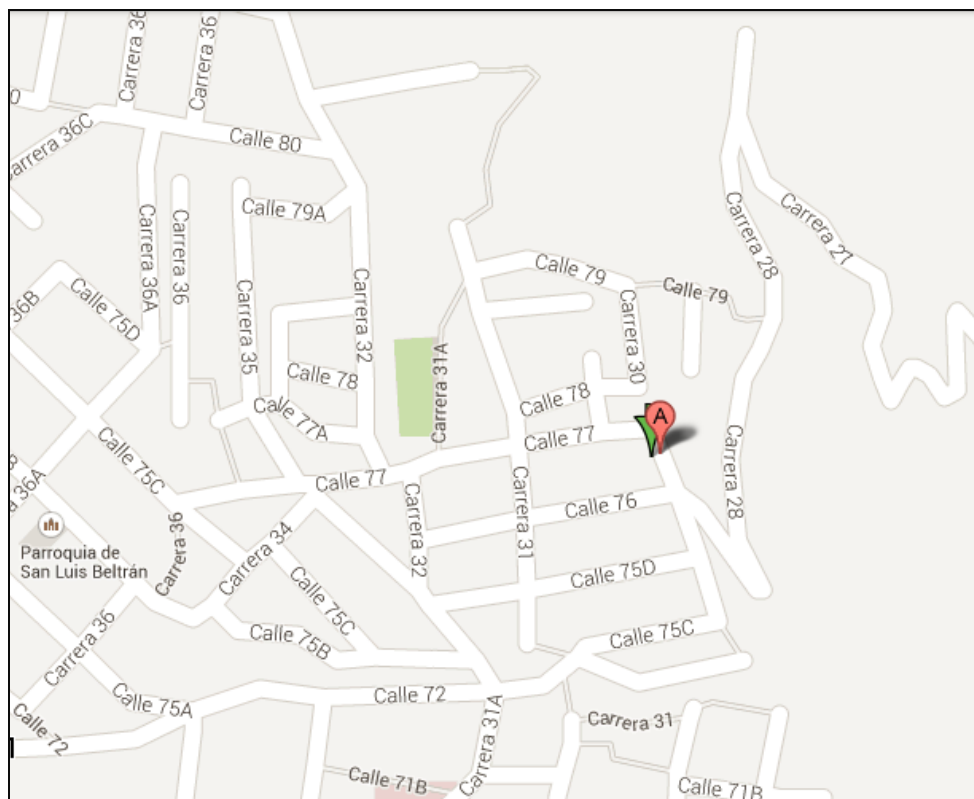
Formará maestros con competencias académica, pedagógica e investigativa, desde el nivel Preescolar hasta el Programa de Formación Complementaria, mediante la estrategia de núcleos disciplinares que integran la pedagogía y la didáctica con el saber específico.

6.4.1.3. Institución Educativa Ramón Múnera Lopera*

Es una Institución Educativa de carácter público y oficial. Tiene un equipo de 56 docentes y presta el servicio educativo a 1.860 estudiantes en los niveles educativos: Jardín, Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria), Media, calendario A. Está ubicada en la carrera 30 A N^a 77-04 barrio Manrique, zona Nororiental de la ciudad de Medellín, comuna 3.

* Información recopilada del Proyecto Educativo Institucional. Medellín, 2011-2016.

Imagen 3. Ubicación de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera



La Institución Educativa Ramón Múnera Lopera es una institución pública y oficial que considera que el ser humano está destinado a la más alta dignidad y en proceso constante de desarrollo. En consecuencia promueve la formación integral del estudiante, respetando el pluralismo y la diferencia de credo, afiliación política, lugar de origen o vivienda, situación socio-económica y limitaciones físicas y/o cognitivas de acuerdo a lo establecido en la Constitución Política Colombiana.

Dichos principios, nombrados por la institución como filosóficos, habrán de orientar las acciones que se realicen a nivel administrativo y curricular, permitiendo vivenciar valores éticos, morales, religiosos, cívicos y estéticos, como formas de humanización de los integrantes de la

comunidad escolar. Estos principios pretenden crear en cada persona, una conciencia de autorrealización como individuo comprometiéndolo consigo mismo, con la institución, la comunidad y el entorno.

Contribuir a la formación académica y en valores desde una concepción integral del ser humano, permite el desarrollo del pensamiento y la acción autónoma y creativa, con proyección a la comunidad, acorde con las exigencias del entorno, lo que favorece la convivencia armónica y el ejercicio de la ciudadanía.

6.4.2. Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo constituida por la población objeto de la investigación. En total, 99 de ellos fueron encuestados: 25 del Colegio San Antonio de Prado, 40 de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera y 34 de la Escuela Normal Superior, unidad que corresponde al 62% del total de la población.

6.4.3. Unidad de trabajo

Colegio Cooperativo San Antonio de Prado.

Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.

Institución Educativa Ramón Múnera Lopera.

6.4.4. Proceso de sistematización y análisis de la información

El proceso de sistematización y análisis de la información se desarrolló con el ánimo de comprender el fenómeno estudiado y evidenciar, a través de los hallazgos y lecturas de la realidad, las conclusiones y las recomendaciones o propuestas, que efectivamente existe una relación dialógica entre la normatividad de la inclusión educativa y la actitud docente frente a la diversidad y que dicha relación posibilita la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

6.5. PROCESO METODOLÓGICO

6.5.1. Fase de exploración, contextualización y conceptualización

En esta primera fase se realizan los procesos de exploración, contextualización y conceptualización de los datos (Galeano, 2004). Con relación al proceso de exploración, se hacen algunas visitas a las instituciones en las que se realizan los primeros registros sobre las situaciones comunes y eventos característicos del entorno escolar. Esta información es recogida a través de fichas de observación, para ser luego analizadas por categorías emergentes.

6.5.2. Fase de interpretación, análisis y transformación

A partir de la interpretación y el análisis de la información inicial recolectada, se procede a revisar la actitud de los docentes frente a los procesos de inclusión. Esta fase alude a las representaciones de datos de cada una de las técnicas de recolección y categorización de las fases anteriores que permite visualizar la emergencia de estructuras lógicas y de significado mediante procesos deductivos y comparativos, de descripción, de confrontación, de comprensión y de explicación de las realidades.

Para ello, se hace triangulación de datos y resultados de las estrategias de análisis y de los aportes de diferentes enfoques e investigadores, de tal forma que el estudio sea apropiado, claro, comprensible, creíble y significativo que derive en la construcción de una propuesta.

7. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

A continuación se hace una presentación organizada de la información recogida a partir de los instrumentos utilizados en las tres instituciones educativas seleccionadas en el marco de la presente investigación.

Uno de los instrumentos empleados fue una encuesta, aplicada a 99 personas de los cuales 4 son directivos docentes y 95 son docentes de la básica primaria en las tres instituciones educativas seleccionadas. Es necesario precisar que en cada respuesta puede observarse un número superior en tanto cada encuestado contó con la posibilidad de responder a más de un ítems en cada pregunta; sin embargo, no todos retomaron esta sugerencia. Adicionalmente, se precisa que 7 de las 15 preguntas son abiertas sin opciones de respuesta predeterminadas, por lo cual se presentará la información organizada en categorías creadas de acuerdo a las respuestas planteadas.

Específicamente, en las respuestas ofrecidas por los docentes y directivos docentes se encuentra lo siguiente:

La mayor respuesta cuando se indaga por qué es diversidad estuvo centrada en reconocer la diversidad como “diferencia”, que fueron 51 personas, de las cuales 8 asumieron, además, “otras opciones”; así mismo, de las 32 personas que respondieron que la diversidad es “riqueza”, 6 nombraron de manera simultánea “otras respuestas” y de las 22 que dijeron que era

“complementariedad”, 6 asumieron “otras opciones”; entre los encuestados, 6 optaron por la opción “otra”, aludiendo a la variedad, como la respuesta más acertada a la pregunta y sólo 1 persona no respondió este punto.

Ante la pregunta qué es inclusión educativa, los docentes y directivos docentes sustentan como respuestas más relevantes, con 40 selecciones, precisando que de ellos, 5 retomaron otras opciones en cada una de los puntos; los dos puntos de 40 selecciones son: fortalecer habilidades en los estudiantes diferentes, para que accedan al currículo igual que sus compañeros; y ajustar el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes.

En orden de mayor selección y, aparte de las dos señaladas, se encuentra con 18 selecciones “posibilitar la socialización de todos los estudiantes”; de esos 18, 4 escogieron “otras opciones” en su respuesta. Seguidamente, 7 personas sustentaron que la Inclusión Educativa es “una responsabilidad más, descargada en los docentes e instituciones educativas” y, de ellos, 2 seleccionaron “otra respuesta”. Posteriormente, se encuentra que 4 docentes señalaron que la inclusión educativa es “posibilitar la socialización de todos los estudiantes”, siendo para ellos su única respuesta.

Por último, 5 encuestados consideraron que “ninguna de las opciones” se corresponde con la inclusión educativa y plantearon en la opción “otras” las siguientes: “Todas las anteriores”, “Sin prejuicios”, “Generar en el aula y la institución un currículo que permita a todos los estudiantes hacer parte del proceso formativo desde sus características particulares”; otra opción anexada es “aceptar a todos sin distinguir raza, credo, ideología política y preferencias sexuales”.

De otro lado, 81 personas dijeron que para que una institución educativa sea inclusiva debe tener “dominio por parte de los docentes en saberes y didácticas que faciliten el aprendizaje teniendo en cuenta ritmos, estilos, intereses y necesidades de los estudiantes”; 15 de ellas como parte de respuestas múltiples.

Seguidamente, 15 personas respondieron que para que una institución educativa sea inclusiva “debe tener profesionales especializados para que acompañen a los docentes de aula”. Entre estas respuestas se encuentran 7 como parte de respuestas múltiples.

Ante la opción uno, se encuentra que 11 encuestados sustentan que lo que se requiere son “expertos que se dediquen a la atención de los estudiantes que requieren inclusión”; entre ellos, 8 fueron dadas como parte de respuestas múltiples.

Con relación a la opción 3, 8 de las personas encuestadas sustentaron que lo requerido son “espacios diferenciados para reunir los estudiantes que requieren inclusión”; 5 de ellas como parte de respuestas múltiples.

Las 3 personas que nombraron como opción de respuesta “otra” sustentaron que lo que se necesita es “adaptación curricular, disposición de espacios físicos acordes a diferentes necesidades de movilización, material didáctico diverso para responder a ritmos y estilos de aprendizaje”; alguien sustentó que, además de lo anterior, “se requiere un grupo de personas

profesionales (psicólogo, trabajadores sociales...); por último, 1 de las 3 personas señaló que lo que se requiere son “adaptaciones curriculares”.

Por último, ante la opción cinco (un estricto proceso de evaluación hacia los estudiantes con dificultades para lograr altos niveles de competencias académicas) se encuentra que 2 personas la consideraron la opción más acertada, 1 de ellas como parte de respuestas múltiples.

72 de los encuestados sustentaron que quienes requieren ser incluidos son “estudiantes con necesidades educativas especiales o talentos excepcionales”, y 19 de ellos como parte de respuestas múltiples.

En orden decreciente de cantidad de elecciones, se encuentra que 24 dicen que “son los grupos étnicos”, entre los cuales 14 lo seleccionan como parte de respuestas múltiples.

Seguidamente, 13 personas aludieron a que la opción más indicada era “otra”, señalando que quienes requieren ser incluidos son “todas las anteriores” (7); “todos los que lleguen a una institución porque cada uno llega con características muy particulares”; “no sólo con necesidades educativas”; “todos los que están excluidos del sistema educativo”; “todos amontonados, sin capacitar a los docentes es lo que ha hecho el sistema educativo”; “todo aquel que sea diferente al común”; “niños y niñas, no sólo con necesidades especiales, sino también con limitaciones físicas”; 6 de quienes respondieron en esta opción, lo hicieron como parte de respuestas múltiples.

10 de los encuestados retomaron la opción “población rural dispersa”, entre los cuales 6 fueron como parte de respuestas múltiples; de igual manera, 8 personas consideraron que “quienes requieren estar en procesos de inclusión son las personas que se encuentran en procesos de rehabilitación social”; 7 de ellas como parte de respuestas múltiples.

Por último, se reporta que 4 encuestados consideran que la opción más correcta es “adultos iletrados”; entre ellos 2 como parte de respuestas múltiples.

54 personas dijeron que los profesionales de la educación responsables de atender la diversidad deben tener conocimientos específicos en “espíritu investigativo y gestor”; de ellos, 13 respuestas fueron parte de respuestas múltiples.

Seguidamente, 42 encuestados señalaron que los profesionales deben tener conocimientos específicos en “acompañamiento a grupos vulnerables” y, de estos, 10 la eligieron entre opciones múltiples. 11 de los encuestados señalaron que lo que se requiere en la formación es “rigurosidad académico-conceptual”; 7 de las selecciones, fueron parte de respuestas múltiples. Entre las opciones poco seleccionadas se encuentra la opción “recreacionista”, que fue seleccionada por 1 docente como parte de respuestas múltiples.

Por último, se encuentra que 10 encuestados sustentaron la opción “otra” como la más indicada, para lo cual argumentaron que lo que se requiere en la formación es “hacer adecuaciones curriculares según cada individuo ¿con que tiempo, con todo lo que hay que hacer?”; “disposición y apertura al conocimiento y al desaprender”; “conocer la génesis, causas,

consecuencias de las discapacidades, talentos, grupos poblacionales vulnerables, entre otros aspectos, conectados a modelos flexibles”; y “todas las anteriores”.

69 de las personas encuestadas dicen tener en su espacio laboral a niños, niñas o adolescentes con necesidades educativas especiales, de los cuales 22 sustentan, además, que tienen estudiantes de otros grupos poblacionales. Entre los encuestados, 34 señalan que en su aula cuentan con la presencia de población perteneciente a algún grupo étnico (indígena, afrodescendiente o rom), de estos 34, 17 son parte de respuestas múltiples.

De los encuestados, 12 sustentan que en sus grupos hay población rural dispersa y, de ellos, 7 los nombran al lado de otras opciones de respuesta; adicionalmente, hay 9 encuestados que seleccionan la opción “otra”, argumentando que tiene una población en riesgo de “consumo de sustancias psicoactivas, grupos armados, presión social, sin familia, etc.”; “menores que trabajan, consumidores de psicoactivos”; “estudiantes que no se respetan entre sí, lo que exige reorientar comportamientos en la comunidad”; “desplazados”; “síndrome de morquio-hipoacusia; y “ninguna”.

Según 8 de los encuestados, en sus aulas se encuentran personas que requieren rehabilitación social y 7 de ellos sustentan, además, otras respuestas. Y, finalmente, 1 encuestado señala entre respuestas múltiples que en su aula tiene adultos en proceso de alfabetización.

La respuesta más reiterativa, con 67 selecciones, es cuando se pregunta qué posibilita la evaluación de los aprendizajes, 13 de ellas como parte de respuestas múltiples, lo que indica que

para estos maestros la evaluación en sus instituciones educativas les permite reconocer los logros y dificultades de cada estudiante; así mismo, para 27 encuestados, 9 de ellos como parte de respuestas múltiples, la evaluación permite generar procesos de transformación en la práctica.

Posteriormente, se encuentra que 9 encuestados, de los cuales 3 como parte de respuestas múltiples, sustentan que la evaluación permite asignar logros e indicadores particulares para cualquier estudiante. En orden decreciente se encuentra que 7 encuestados, de los cuales 2 como parte de respuestas múltiples, conciben que la respuesta más acertada es la opción “otros” en la que argumentan en repetida ocasión que se trata de “todas las anteriores”; los demás sustentan que la evaluación posibilita evaluar a cada estudiante como persona y como aprehendedor de saberes, aprender y desaprender de las situaciones encontradas; si bien están escritos, la institución no da el paso para la caracterización mediante logros e indicadores que atiendan a la población diversa, sólo se hacen acercamientos; otro docente considera que lo que más permite la evaluación es potenciar las competencias; y, por último, un docente manifiesta que, dado el número de estudiantes, es imposible personalizar la evaluación.

A su vez, se observa que un grupo de 5 encuestados, siendo 2 el resultado de respuestas múltiples, sustentan que la evaluación permite mayores tiempos para acompañar individualmente a cada estudiante que lo necesite.

La sistematización de la pregunta que indaga por las necesidades más urgentes para la atención a la diversidad se hace en cinco momentos, de acuerdo a las posibilidades organizativas que tenían los docentes con respecto a los cinco criterios dados (profesionales especializados,

mayor tiempo de acompañamiento individual, disponibilidad de materiales didácticos, espacios físicos de fácil acceso, otra).

Básicamente, se encontró que los docentes consideran, con 48 selecciones, que lo más urgente para garantizar un proceso de inclusión exitoso es contar con profesionales especializados; seguidamente se encuentra que la siguiente en rango de prioridades, con 37 selecciones, es disponer de mayores tiempos para acompañar individualmente a cada estudiante que lo necesite; en el mismo orden seguiría, con 13 selecciones, la disponibilidad de materiales didácticos para cada grupo de estudiantes; luego se encuentra, con 9 selecciones, contar con espacios físicos de fácil acceso; y la opción “otras” fue empleada por 5 personas en esta ocasión.

32 docentes responden que lo segundo más urgente es la disponibilidad de materiales didácticos y en igual número se considera que es más necesario contar con espacios físicos de fácil acceso; seguidamente, 21 docentes ubicaron como segunda prioridad contar con profesionales especializados y 16 sustentaron que la segunda prioridad es la disposición de mayor tiempo para el acompañamiento individualizado.

En un tercer nivel de priorización de necesidades se encontró que 30 de los docentes y directivos docentes encuestados consideran que la necesidad priorizada es tener material didáctico disponible y el mismo número de ellos sustenta que es contar con profesionales especializados para la atención de los grupos vulnerables, seguidamente 22 encuestados señalan que en este lugar de prioridad está el disponer de mayor tiempo para el acompañamiento

individualizado y 21 apuntan que en este nivel de prioridad está la disposición de espacios de fácil acceso.

45 docentes establecieron como cuarta prioridad, los espacios físicos, al tiempo que consideraron, en 19 ocasiones, la disponibilidad de materiales didácticos y en el mismo número el hecho de contar con profesionales especializados para la atención a la población, que se considera que requiere una atención educativa particular; de estos mismos docentes, 12 consideran que lo que se requiere es mayor tiempo de acompañamiento individual con los estudiantes que hacen parte de los grupos vulnerables.

Y, en el último o quinto nivel de prioridad, 23 docentes señalan la categoría “otro” para establecer el quinto nivel de priorización de necesidades para una inclusión exitosa; en este punto argumentan como necesidades las siguientes: procesos socializadores, asesoría con especialistas, capacitación y acompañamiento a docentes, todas son urgentes y se complementan; asegurar la continuidad en los procesos, disminución de cantidad de estudiantes en el aula con relación a las dificultades, que los dirigentes se apropien de la situación, capacitar a las familias con NEE, aplicación de proyectos y propuestas que atiendan las necesidades específicas del grupo, tener psicólogo para cada grupo, adaptaciones curriculares; voluntad, deseo y disposición, estímulos para los docentes.

Con relación a las respuestas que ofrecen las instituciones cuando ingresa una persona de un grupo poblacional específico, que ha sido catalogado que requiere atención educativa prioritaria, se presenta la información categorizada, teniendo en cuenta si se observa aceptación, negación o

búsqueda de la inclusión. Al respecto se encontró que el único grupo que goza de aceptación es el de población afrodescendiente, en todos los demás la categoría de mayor número es negación.

Con relación a la pregunta que indaga por el conocimiento del docente con respecto a la reglamentación sobre inclusión educativa, se pudo establecer que la información se presenta relacionando sólo la legislación, de acuerdo con los distintos grupos poblacionales retomados durante la indagación. Debe precisarse que se retoman todas las respuestas a pesar de que parte de la legislación ha sido derogada a la fecha. La categoría “otros”, con 30 selecciones, es la de mayor uso, lo que da cuenta del desconocimiento de los docentes sobre la temática, en tanto lo que reseñaron aquí fueron comentarios y no reglamentación como tal.

Al preguntar si el docente considera que tiene la formación necesaria para acompañar la diversidad que se encuentra en el grupo de estudiantes que acompaña, se pudo evidenciar que la respuesta negativa fue la de mayor afluencia, con un total de 54 selecciones; los maestros que consideran tener la formación necesaria para acompañar la diversidad son 37 de 99. Las justificaciones nombradas por los encuestados fueron organizadas de acuerdo al tipo de razones que brindan, las cuales fueron agrupadas teniendo en cuenta si la respuesta inicial fue “Sí” o “No” y, en una segunda clasificación, si se deben a actitudes, formación y condiciones materiales de la educación colombiana.

De otro lado, 56 maestros consideran que en su institución no se ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad de población, mientras que 35 de ellos

consideran que en la institución sí se ajustan dichos procesos y otros 8 no brindaron su respuesta a esta pregunta.

Con respecto a si la reglamentación interna, desde el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y las circulares emitidas, toma en cuenta la diversidad de población, se encuentra que la respuesta más relevante es el “No”, con un total de 40 selecciones; seguidamente, se encuentra que 35 maestros sustentan que “Sí” se toma en cuenta la diversidad de población para el diseño o modificación de la reglamentación interna; igualmente, llama la atención que 23 de los encuestados no dieron respuesta a esta pregunta.

Al solicitarle a los y las docentes establecer la relación entre la normatividad y la práctica, se encuentra que muchos de ellos hicieron comentarios alusivos a la inclusión, más no establecieron de manera directa dicha relación. También se pudo anotar que su nivel de importancia es muy alto en tanto responde parcialmente la pregunta objeto de esta investigación. De las respuestas ofrecidas por los encuestados se resalta que muchos de ellos consideran que la relación entre la reglamentación y la práctica no es coherente, incluso puede observarse que varias de las respuestas ubicadas en la categoría de coherencia parcial o total no corresponden a una lectura del contexto y de la práctica que allí se construye; se dio la respuesta desde la consideración del deber ser.

Finalmente, a los y las docentes encuestados se les solicitó que escribieran la información que consideran relevante dar a conocer sobre la atención a la diversidad o los procesos de inclusión que se viven en su institución o, en su defecto, sobre las limitantes o barreras que imposibilitan el

buen desarrollo de dicho aspecto. Como pudo percibirse, se solicitó información sobre el proceso que se vive o las limitantes del mismo, en tal sentido, las respuestas se organizan de acuerdo a quienes asumen que el proceso se está dando, se nombra como facilitador y quienes presentan las barreras que lo imposibilitan; algunos docentes presentan aportes a ambos casos y se presentan de manera separada en respuesta a las categorías.

8. HALLAZGOS Y LECTURAS DE REALIDAD

Luego de efectuar la sistematización e interpretación de la información se exponen los hallazgos encontrados a lo largo del ejercicio investigativo. Para hacer más comprensibles los resultados de esta indagación la información se clasifica desde cuatro puntos de vista (concepciones sobre diversidad e inclusión educativa, requerimientos para la atención educativa desde la diversidad, normatividad de atención educativa desde la diversidad y prácticas pedagógicas y condiciones actuales de la educación), los cuales surgen de lo vislumbrado tanto en la fase de exploración, contextualización y conceptualización como en la fase de interpretación, análisis y transformación.

Específicamente, dichos puntos de vista recogen los aspectos nodales que se logran evidenciar a través de los diferentes instrumentos de recolección de información y que, de alguna manera, influyen en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las tres instituciones escogidas para realizar el trabajo de campo en torno a la educación desde la diversidad; de igual manera, surgen de las respuestas planteadas en la encuesta realizada, desde la cual se retoman, además de lo observado en la relación directa con los y las docentes, las respuestas de algunas preguntas de la encuesta de la siguiente manera:

Para el análisis de las concepciones sobre diversidad, inclusión y persona que requiere de la inclusión se retoman las respuestas a las preguntas 1, 2 y 4; para el análisis de los requerimientos para la atención educativa desde la diversidad se retoman las respuestas de las preguntas 3, 5 y 6;

para el análisis de las políticas de atención educativa desde la diversidad se tienen en cuenta las respuestas de las preguntas 10, 13 y 14; y para el análisis de las prácticas pedagógicas y condiciones actuales de la educación se asocian las respuestas a las preguntas 7, 8, 9, 11, 12 y 15.

8.1. CONCEPCIONES SOBRE DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y QUIÉNES SON LAS PERSONAS QUE REQUIEREN PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Entender la diversidad como diferencia, anteponiéndola a la riqueza, a la complementariedad, implica asumirla en algunas personas que para el caso serían los “diferentes” y, paralelamente, estaría un grupo de los “iguales”, a partir de los cuales se establecería el rango de los “diferentes”, postura que evidentemente es lesiva para la comprensión de la singularidad, la otredad, el reconocimiento de todos, desde las diferencias y la humanidad en general, que se refiere al nosotros que es inherentemente diverso.

Sigue prevaleciendo la idea de que los procesos de inclusión educativa son indicados para la población con necesidades educativas especiales, postura que responde a la mirada clínica-rehabilitadora de la discapacidad e, incluso, poco social, al no retomar el carácter educativo en tanto no se construyen referentes colectivos, donde la diversidad sea reconocida como valor humano.

Se observa una paridad entre las posturas que señalan que inclusión educativa es, por un lado, fortalecer habilidades en los estudiantes diferentes para que accedan al currículo igual que sus

compañeros y, por otro lado, está el planteamiento que indica que inclusión educativa es ajustar el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes. No se trata aquí de un simple orden de palabras, las respuestas hacen pensar que aún se concibe en un alto grupo de maestros que son los estudiantes quienes deben ajustarse a las propuestas curriculares, asunto poco inclusivo.

Las apuestas políticas que han liderado los grupos étnicos colombianos han llevado a que se genere reconocimiento de la singularidad inherente a cada grupo humano; que se escuche hablar permanentemente de la cátedra afrocolombiana ha hecho que se nombre a las etnias como el segundo grupo, después de necesidades educativas especiales, considerados como quienes requieren procesos de inclusión educativa. Es importante anotar que la alusión a dicho grupo se debe fundamentalmente a la población afrodescendiente e indígena, en tanto de los Room poco se conocen en el gremio docente.

Entre las respuestas brindadas por los docentes se hace un especial énfasis en las 18 personas que conciben que la inclusión educativa es un proceso de socialización de los estudiantes, respondiendo de esta manera a una postura que ubica la inclusión en el lugar de la integración, donde se consideró la socialización como eje rector del proceso y se olvida el carácter formativo, pedagógico y académico que históricamente ha sido otorgado a la escuela como institución social e, incluso, la ubica en el lugar de la familia, la comunidad y los centros recreativos, al reducirla al aspecto socializador.

8.2. REQUERIMIENTOS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DESDE LA DIVERSIDAD

Para la mayoría de los docentes encuestados, es decir, para 81 de los 99, para que una institución educativa sea inclusiva debe tener dominio por parte de los docentes en saberes y didácticas que faciliten el aprendizaje, teniendo en cuenta ritmos, estilos, intereses y necesidades de los estudiantes. Dicha respuesta deja claro que se requiere mayores niveles de formación en didácticas flexibles y deja de lado la importancia de las actitudes para superar las dificultades y un poco también las condiciones materiales necesarias para que se desarrolle la inclusión educativa.

De otro lado, 15 de los docentes encuestados expresaron que para que una institución educativa sea inclusiva ésta debe tener profesionales especializados para que acompañen a los docentes del aula, razón que podría hacer más costoso el servicio educativo y, adicionalmente, podría llevar a pensar que la responsabilidad en el progreso académico de los estudiantes considerados en proceso de inclusión sea asumida o entregada a los profesionales de apoyo y no a los docentes de aula responsables de cada grado escolar.

Con lo anterior no se está negando la importancia de los profesionales docentes de apoyo, más bien se pretende ratificar su necesidad con la precisión de que no son estos los directamente responsables del proceso académico de los estudiantes, pues su función de apoyo debe estar más dirigida hacia los docentes, justamente en el proceso de apropiación de didácticas flexibles y otros asuntos inherentes a la inclusión educativa.

Un amplio grupo de personas, es decir, 42 docentes, señalaron que los profesionales de la educación responsables de atender la diversidad deben tener conocimientos específicos en acompañamiento a grupos vulnerables, lo que reivindica la formación de los licenciados en etnoeducación, educación especial, educación campesina o rural, entre otras, que desde el Ministerio de Educación Nacional se han pretendido eliminar a partir de la normatividad; tal es el caso de la Resolución 5443 de 2010 donde se señala que la formación a este nivel debe ser brindada en educación postgraduada, eliminando con ello la formación en pregrado, intento que fue rechazado por la comunidad y, como respuesta, corregido por el Ministerio de Educación Nacional a partir del Decreto 6966 del mismo año; dicho proceso se dio por considerar la licenciatura como innecesaria en el contexto de la inclusión educativa. Con ello se sugiere la reconstrucción de los planes de estudio de las licenciaturas o, a su vez, de los programas de atención a la población que se considere que requiere de los procesos de inclusión.

Se resalta que 54 docentes consideraron que los profesionales de la educación responsables de atender la diversidad deben tener espíritu investigativo y gestor, con lo que se deja ver que no se trata de una formación distinta a la de cualquier otro docente; lo característico sería la capacidad de buscar solución a las situaciones difíciles que se presenten, así como permanecer en un constante proceso de formación.

En cuanto a los grupos poblacionales que se encuentran en las aulas de los docentes encuestados, se evidencia que 69 de ellos sustentan tener en su aula estudiantes con necesidades educativas especiales o talentos excepcionales y en lo observado se encuentra que es considerado

con necesidades educativas especiales todo niño o niña que presente un ritmo de aprendizaje que no se ajuste a las demandas de la o el docente, así como todo estudiante que por su conducta se muestre en una actitud que no satisface al mismo docente. De igual manera, se observa que los y las docentes, en la mayoría de los casos, desconoce la historia de sus estudiantes, no cuentan con un adecuado proceso de entrega de un grado para otro y, mucho menos, de una institución a otra.

En 12 de las aulas de los docentes encuestados se sustenta que hay estudiantes pertenecientes a población rural dispersa, así como 34 docentes dijeron que tienen en su aula estudiantes pertenecientes a grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes, room), donde no se especifica el grupo concreto. De estos últimos datos debe señalarse que no se observa claridad frente a las diferencias entre uno y otro grupo poblacional e, incluso, muchas de las respuestas están determinadas por la existencia en el grupo de algún estudiante con un poco más de melanina que sus demás compañeros y, por lo observado, se puede precisar que no se encuentra ningún tipo de diferencia en el acompañamiento pedagógico hacia los estudiantes de grupos específicos.

Las propuestas de sensibilización e información sobre inclusión educativa han venido generando algunos resultados, en tanto los docentes, en un amplio número, reconocieron la importancia y necesidad de contar con dominio en las didácticas específicas para dar respuesta a la diversidad, como una tarea indispensable para que se desarrolle la inclusión educativa. Esta respuesta se contradice un poco con la concepción de que es el estudiante quien debe ajustarse al currículo o podría entenderse como que la innovación del docente debe llevar a que el estudiante desarrolle habilidades para responder a las exigencias curriculares, sin que este último sea ajustado a sus necesidades.

Sigue siendo vigente el anhelo de algunos docentes de ceder la responsabilidad de los estudiantes “incluidos” a algunos profesionales en dicho acompañamiento pedagógico, aun cuando se plantee que los profesionales serían acompañantes al interior del aula. El otro asunto que debe contemplarse aquí es que los docentes asumen el espacio del aula como un claustro que sólo da cabida a sí mismo con sus estudiantes y cuando se concibe la presencia de un tercero se asume que es para ejercer mecanismos de control y vigilancia.

Al considerar que para atender la diversidad lo que se requiere son profesionales con espíritu investigativo y gestor, algunos docentes podrían estar sustentando una de las razones que aleja a los procesos educativos del carácter inclusivo y es la creencia de que los tiempos asignados y la cantidad de tareas a asumir no permiten el desarrollo de procesos investigativos, además de las pocas ventajas que le ven a hacer investigación educativa, en tanto sigue concibiéndose que la investigación se trata de exclusividades intelectuales y personas raras y superdotadas.

Es cuestionable la comprensión que presentan los docentes frente a qué es una necesidad educativa especial o un talento excepcional; igualmente, cabe preguntarse a quiénes se están ubicando entre los grupos étnicos o entre las personas que requieren rehabilitación social o la población rural dispersa, en tanto pareciera que no hay unos criterios comunes para nombrar a estos grupos específicos.

8.3. POLÍTICAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA DESDE LA DIVERSIDAD

La presente categoría es de vital importancia, ya que posibilita evidenciar la relación dialógica existente entre la legislación y las prácticas educativas de inclusión. De la información suministrada por la encuesta y la observación a los docentes puede plantearse que:

La mayoría de los docentes no reconocen la reglamentación específica de la inclusión educativa. Si bien algunos mencionan la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994, la Ley 70 de 1993, el Decreto 2082 de 1996 y otros, de manera aislada, es evidente que el acercamiento a la legislación es poco y aluden a reconocer el derecho a la educación para todos como lo preponderante de la legislación, dejando ver el desinterés por la temática y, al momento de responder, hicieron comentarios en los que aseguran que las leyes surgen, pero no hay una transmisión de sus contenidos y mucho menos una participación en su diseño por parte de los y las educadoras.

En la implementación de la encuesta pudo observarse que entre los docentes se indicaban los números correspondientes a la reglamentación y, por eso, aparecen en los resultados, sin embargo, no dan cuenta de su contenido; de igual manera, se señalan como leyes algunos decretos, se nombra legislación inexistente y se encuentran otras imprecisiones como números de legislaciones que no se corresponde con la temática en mención o nombres aislados de la temática como si así se llamara la legislación; por ejemplo, Decreto 2086, Ley 715, MEN, Ley 73, cátedra afrocolombiana, Decreto 1860, entre otros.

Llama la atención cómo los docentes retoman el Decreto 1860 de 1994 y no el 0230 de 2002 que deroga gran parte del anterior y, mucho menos, el Decreto 1290 de 2009, que es el que deberían estar implementando en materia de evaluación a los estudiantes y donde se retoman elementos importantes sobre la evaluación y promoción de población que requiere una atención especial.

40 de los 99 docentes sustentan que la reglamentación interna no toma en cuenta la diversidad de población. Esta pregunta fue la principal fuente de temor manifestado por parte de los encuestados, al punto de que varios de ellos, antes de responder, solicitaron que se certificara la confiabilidad en la información. Entre las razones señaladas que soportan el NO, se encuentran: “Están pensadas para el común de la población sin ajustes a la diversidad”, “Se habla poco o nada del tema”, “por las condiciones tanto internas como externas, no contamos con la formación, conocimiento, tiempo y espacio”, “No se ha mencionado el procedimiento para aquellos estudiantes con NEE, se han mencionado, dialogado algunos aspectos, pero no se han delimitado y definido procedimientos específicos para evaluar, trabajar e intencionar el trabajo pedagógico con estos estudiantes”, “La institución no tiene estudiantado como para hacer excepciones o tener prebendas con algunos”, “No existen políticas institucionales y pedagógicas para atender las poblaciones”.

Se observan razones de peso para asegurar que es superficial la comprensión que tienen los maestros encuestados sobre el concepto de educación desde la diversidad. Parece que se requieren fórmulas mágicas que solucionen las dificultades de los estudiantes para que se crea en

la posibilidad de aprender juntos, donde la solidaridad, el respeto, la equidad y la fraternidad sean los principales vehículos del saber académico.

Un aspecto más para reflexionar aquí es el reducido acceso que se tiene a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y el argumento de que se encuentra en construcción está siendo empleado como soporte para sustentar el desconocimiento del mismo por parte de los docentes. Incluso, algunos directivos docentes llegaron a sustentar que los docentes desconocen los procesos de ingreso, los proyectos adelantados para lograr la permanencia y el reconocimiento institucional.

35 de los 99 docentes sustentaron que el PEI y la reglamentación interna SI tienen en cuenta la diversidad; entre los argumentos planteados señalaron que: “Porque pese a que la diversidad en la IE no es tan marcada, (no hay indígenas, no hay discapacitados físicamente) se tiene en cuenta otras diferencias que son quizá menos evidentes”*. Con otros planteamientos como: “si, porque se debe responder a las disposiciones legales”, “si, se está en ese proceso”, “si, porque se cuenta con el apoyo de un educador especial y un programa de necesidades educativas especiales”, “En ocasiones el manual si incluye este tipo de población, el PEI se está adecuando y en ocasiones en las circulares se tienen en cuenta”**. “Se ha hecho referencia al tema y la necesidad de su implementación, pero lo urgente no da tiempo para lo importante”***.

Como puede observarse, son argumentos que se contradicen en varios aspectos con la inclusión educativa, en tanto se refiere a un principio que no depende de la existencia de

* Docente de Institución Educativa Cooperativo San Antonio de Prado.

** Docente de Institución Educativa Ramón Múnera Lopera.

*** Docente de Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.

determinado profesional, mucho menos puede supeditarse a la intermitencia de las voluntades individuales, que en determinado momento pueden decidir si asumen o no, la inclusión educativa o, lo que puede ser peor, definir en qué etapa la tienen en cuenta y en cuál otra no.

36 de los 99 docentes encuestados consideran que la relación entre la normatividad y la inclusión educativa no es coherente o de dependencia, en tanto se habla de distancia entre la teoría y la práctica. Entre los argumentos que se retoman están: “Creo que no están bien articuladas, empezando por la capacitación que requiere un docente para atender satisfactoriamente las poblaciones diferentes”. “El sistema educativo también se queda corto en cuanto el tema de la inclusión debido a que su intervención no es directa sino a través de convenios con instituciones que en ocasiones no permanecen y no siguen procesos”. “Una cosa hay en el papel y otra cosa lo que se hace realmente se piensa que inclusión es recibir a toda la clase de personas pero no se le ofrece una educación realmente inclusiva”. “Las políticas públicas orientan el trabajo sin tener en cuenta las verdaderas necesidades de cada individuo, lo cual va en detrimento de los niños y niñas de las escuelas regulares y no se compadece con los docentes ya que esto implica mayor trabajo”.

Finalmente, es de anotar que la misma normatividad no es clara en cuanto a la vigencia de cada uno de los Decretos, Resoluciones, Directivas, etc., en tanto no se nombra de manera explícita cuáles son derogados con la siguiente, como si fueran desconocidas para quienes expiden las nuevas.

8.4. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y CONDICIONES ACTUALES DE LA EDUCACIÓN

Resulta complejo hacer referencia a las prácticas de la educación en general, por tanto, se hará aquí remisión a las respuestas brindadas por los docentes y que se pueden asociar de manera directa con el quehacer cotidiano de cualquiera de los maestros encuestados.

En este caso, se trae a colación el proceso de evaluación y llama la atención sobre las respuestas que indican que la mayoría (67 docentes) de los encuestados consideran que la evaluación de los aprendizajes permite reconocer los logros y dificultades de los estudiantes, siendo ésta la principal función en su desempeño como docentes; ello da cuenta de un proceso masificado de calificación, donde se determinan los avances o estancamiento de los estudiantes de acuerdo a unos logros establecidos con anterioridad para todo el grupo e, incluso, para todo el grado escolar, independiente de las características de cada grupo.

Se valora de manera muy positiva que 27 docentes expresaron que la evaluación de los aprendizajes escolares en su institución educativa posibilita generar procesos de transformación en la práctica; ahora bien, según lo observado, los resultados de la evaluación de los aprendizajes son considerados fundamentalmente para definir los grupos, logros, algunas estrategias de mejora del siguiente año escolar, desde la intención por disminuir los índices de repitencia escolar, y sólo, en casos concretos, los docentes emplean dichos resultados para modificar sus prácticas y diseñar estrategias para que cada estudiante pueda alcanzar los logros definidos y

mucho menos se definen logros particulares, de acuerdo a las capacidades con que se recibió al estudiante al iniciar el año lectivo.

La utilidad del proceso de evaluación referida en el párrafo anterior es tan importante como el conocer si en las instituciones educativas se ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad de población, ante lo cual 56 maestros sustentan que no se realizan ajustes ni en la enseñanza, ni en la evaluación. Lo anterior indica la masificación de los procesos académicos a partir del desconocimiento de la diversidad y, por tanto, de la inclusión educativa.

Con relación a las condiciones de la educación en Colombia, 48 de los 99 los docentes encuestados consideran que para lograr un adecuado proceso de inclusión la necesidad más urgente es contar con profesionales especializados, seguido de la posibilidad de disponer mayores tiempos para acompañar individualmente a cada estudiante que lo necesite, como señalaron 37 docentes; lo anterior implica que muchos de estos profesionales se encuentran en actitud de apertura para realizar el debido acompañamiento a sus estudiantes, pero que las condiciones materiales (reflejada en los tiempos, los apoyos, los recursos, etc.) se constituyen en un factor que no beneficia dicha intención.

Uno de los aspectos que permite hacer el análisis de las condiciones de la educación en Colombia es la formación necesaria para acompañar la diversidad, por parte de los y las maestras quienes consideran, en gran medida (54 encuestados), que no cuentan con dicha formación para acompañar el grupo de estudiantes que tienen en su aula. Si se reconoce el saber como elemento fundamental para la práctica, debe generar inquietud que no se cuente con un nivel de formación

óptimo para acompañar a los estudiantes por parte de los docentes y máxime cuando se reconoce en la educación un umbral para la constitución de la sociedad y más aún cuando se pretende que se forme bajo el principio de inclusión.

Llama la atención observar como sólo 8 de los 99 docentes encuestados consideran que en su aula tienen estudiantes que requieren rehabilitación social y, a su vez, el mismo número de docentes sustenta que esta población necesita ser parte de la inclusión educativa y, en oposición a estos datos suministrados en las respuestas a las preguntas 4 y 6, para este apartado en la pregunta 9: ¿qué se hace en su institución cuando llega una persona que requiere rehabilitación social? Al analizar las respuestas se encuentra que es el grupo que más busca la inclusión educativa. Podría leerse esto como una contradicción; sin embargo, desde la presente investigación, y por la observación realizada de las prácticas docentes, se encuentra que se desconocen las particularidades de la población que requiere rehabilitación social y, adicionalmente, se encuentra camuflada entre los estudiantes que diariamente viven y padecen las consecuencias de habitar en sectores marcados por la violencia, la desigualdad social, el consumo de sustancias psicoactivas y el maltrato a múltiples niveles. Por lo anterior, no es una contradicción sustentar que es el grupo más incluido, en tanto señalar lo contrario implicaría decir que un amplio número de estudiantes está en procesos de exclusión.

9. CONCLUSIONES

No se puede desconocer la estrecha relación que hay entre el sistema capitalista con sus intereses y las directrices emanadas para los procesos educativos, de manera que cuando se ha requerido una disminución en el nivel de gastos, se implementan políticas tendientes a la privatización, masificación y formación de mano de obra barata. De igual manera, en algunos momentos históricos, el gobierno controló o modificó las posturas y actuaciones frente a un fenómeno social, para lo cual implementó políticas que transformaron las prácticas escolares y cuyos intereses han estado mediados por el sistema económico y las presiones que ejercen los movimientos sociales.

A más de una década de hablar de inclusión educativa se evidencian vacíos al momento de operativizar la normatividad emitida para tal fin y se reflejan, en mayor medida, en las actitudes evidenciadas en las prácticas pedagógicas de los profesionales seleccionados para acompañar dichos procesos.

Los docentes y directivos docentes que acompañan los procesos escolares reconocen no contar con la formación necesaria para atender la diversidad de población que llega a las aulas.

La actitud que manifiestan los profesionales de la educación frente a la atención educativa a la diversidad de estudiantes es limitante y, en la mayoría de los casos, obstaculiza la implementación de procesos que satisfagan las necesidades observadas en los estudiantes.

Se evidencia una discordancia entre la normatividad de inclusión educativa y la actitud docente expresada en la práctica pedagógica, en tanto esta última desconoce o no responde en el acompañamiento pedagógico a las necesidades educativas de los grupos poblacionales que requieren atención diferenciada y que son reconocidos en la Ley 115 de 1994 o ley General de Educación. Dichos grupos son: población adulta en proceso de educación básica, grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes, room y raizales), personas con discapacidad o con talentos excepcionales, población que habita en sectores rurales y, por último, los sujetos que requieren procesos de rehabilitación social.

Los y las docentes solicitan apoyo permanente para el acompañamiento a la población que se nombra en proceso de inclusión; ello se expresa al plantear que la mayor necesidad para realizar dicho acompañamiento es contar con profesionales especializados.

Los docentes y directivos docentes consideran que las leyes están muy bien, pero que se desconocen, en tanto no se dan espacios de formación que posibiliten interiorizarlas y tenerlas en cuenta al interior del aula de clases o en los procesos dinamizados desde cada una de las instituciones educativas.

La diversidad la relacionan sólo con circunstancias específicas del ser humano ligadas a ser de otra etnia, presentar dificultades en la motricidad, en los aspectos cognitivos y/o a comportamientos fuera del consenso social. A los estudiantes que no presentan estas

características no se les concibe como diversos, lo que conduce a la homogenización de los sujetos.

La atención a la diversidad se considera como un quehacer ligado, básicamente, a la formación específica, a los espacios geográficos, a los materiales disponibles y no como una parte integral del quehacer profesional que se adapta y se adopta a sus y en sus acciones cotidianas, sobre todo si se cuenta con una actitud investigativa, de apertura y respeto por la diferencia.

La atención a la diversidad es asumida como tarea de quienes tienen una formación académica específica frente a grupos poblacionales, desconociendo que una actitud receptiva, investigadora, etc., puede conducir a encontrar respuestas efectivas para realizar un buen proceso pedagógico de atención a la diversidad. Es algo así como actuar siendo consciente de que se es docente por vocación.

Resulta paradójico hablar de educación desde la diversidad en un sistema educativo que está totalmente impregnado de la esencia del sistema capitalista^{*}, desde los espacios mismos donde se acompañan los procesos de enseñanza aprendizaje (muebles iguales, organizados al mismo estilo, distancias, etc.); la forma como asisten las personas a dichos espacios (vestidos con ropas uniformes, peinados consensuados, sin usar determinados accesorios, etc.); la manera como son acompañados para lograr sus aprendizajes, olvidando la existencia de los múltiples estilos de aprendizajes (con las mismas temáticas, metodologías, recursos materiales, sanciones, etc.). Lo

^{*} Homogeneizante y donde lo importante es la circulación de mercancías y por tanto los sujetos se objetivizan hasta convertirlos en un simple dato que según la estructura de gobierno habla de la calidad educativa.

que se nombra como inclusión educativa está operando en espacios donde alguien presentan una materia prima que, se supone, debe procesarse en un determinado tiempo y responder con unos productos que, se sabe, no siempre dan cuenta de los aprendizajes reales, pero deben constar en un sistema numérico que habla de la supuesta eficacia del lugar, llámese institución educativa.

No es posible pensar en la implementación de una inclusión educativa si ni siquiera logra evidenciarse la diversidad como característica inherente a la condición humana, siendo este elemento clave en el acompañamiento a la diversidad.

A pesar de tratarse de instituciones educativas que han recibido el premio a la Calidad Educativa, ninguno de ellos nombra la inclusión como principio de su práctica educativa en la reglamentación interna, ni se observa que prepare a los docentes para la atención a la diversidad, dejando en evidencia que, a pesar de lo mucho que se ha legislado, falta mucho para lograr efectivos procesos de inclusión educativa.

Finalmente, vale decir que no existe una relación dialógica entre la normatividad del sistema educativo colombiano y la actitud expresada por los docentes y directivos docentes, frente a la inclusión y, por tanto, no se puede hablar de una unidad dialéctica que se complementa, que tiene una marcada relación de dependencia y donde cada aspecto conserva su propia identidad. Lo que se evidenció es que la actitud de los docentes y directivos docentes no es la que requiere la legislación para poder ser aprovechada satisfactoriamente y, a su vez, también se evidenció que a pesar de contar con muchos años de expedida la legislación se ha perdido en la cotidianidad del

quehacer docente y pareciera desconocer las condiciones reales para que se dé la inclusión educativa.

10. RECOMENDACIONES O PROPUESTAS

No se puede desconocer que se requiere de dos mediaciones en todo este proceso de transformación de políticas para las prácticas escolares: el reconocimiento de la importancia de invertir en inclusión y un fuerte movimiento social que respalde dicha necesidad. Por esta razón se plantea como recomendación central la búsqueda de la transformación del sistema educativo colombiano, lo que implicaría pensarse desde la necesidad de acompañar procesos educativos tendientes a la eliminación de todo tipo de discriminación, barreras para el aprendizaje y la participación, pero adicionalmente donde se generen de manera responsable espacios para la crítica y la consolidación de un real Estado Social de Derecho, desde la comprensión de que resulta más barato invertir en educación y prevención que en procesos de resocialización y rehabilitación.

Se hace necesaria una reconfiguración de los criterios de acompañamiento pedagógico que respondan a las necesidades educativas de la diversidad de población, lo que implica replantearse la normatividad existente en un consolidado claro, que realmente oriente los procesos educativos una vez se haya logrado su conocimiento por parte de cada uno de los actores involucrados en el acto educativo.

Es urgente la revisión de las prácticas investigativas en el ámbito de la educación desde la diversidad, que permita adentrarse en el quehacer docente para trascender las miradas en un cambio paradigmático que movilice el pensamiento hacia el reconocimiento y la valoración de

que todos los seres humanos son diferentes y que esa diferencia requiere educación especializada.

Es importante transformar los procesos educativos, lo cual implica determinar el rol, el campo de acción de cada uno de los profesionales que se prepara para esta labor, tal es el caso, por ejemplo, de los profesionales formados para el acompañamiento pedagógico a grupos específicos, quienes en la actualidad se encuentran laborando en múltiples campos de acción, hasta sin importar su perfil profesional y, por tanto, los posibles espacios de desempeño donde podría optimizarse el conocimiento que tienen.

El sistema educativo colombiano, sin duda, necesita ser revisado, y no precisamente por ejecutores de programas informáticos, lo que se requiere es ajustarse a las necesidades reales de un país marcado por la violencia, la pobreza y la exclusión, pero también por la diversidad en todas sus manifestaciones; es por ello necesario pensar mínimamente en las siguientes propuestas:

1. Creación de equipos de profesionales que permanentemente acompañen a los docentes de aula en la labor diaria de la práctica docente.
2. Toda institución educativa debe contar con docente de apoyo para cada jornada académica de manera que ante las dificultades identificadas en un estudiante, puedan ser compartidas rápidamente a la o el docente de apoyo y de manera oportuna se brinden los apoyos que sean necesario.
3. Los docentes de apoyo deben ser Licenciados en Educación Especial, quienes no solo reciben formación para el acompañamiento a población con discapacidad, sino que deben

acompañar a todo niño y niña que presente una necesidad educativa permanente o transitoria pero además debe apoyar los procesos de remisión y evaluación cuando se sospecha la existencia de una discapacidad.

4. Todos los profesionales que se encuentren en la labor de docentes de aula y directivos docentes, deben ser licenciados en las distintas áreas de formación.
5. Mantener una disponibilidad de recursos didácticos que posibiliten ofrecer apoyos pedagógicos de calidad para todo niño o niña que presente una dificultad específica en el aprendizaje, incluyendo material específico para cada grupo en situación de vulnerabilidad.
6. Entre las funciones que le asigna el Decreto 366 a los profesionales de apoyo, debe agregarse el acompañamiento a los niños y niñas que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje, (en jornada contraria) dicho espacio debe ser dirigido por el docente de aula, contar con la participación de madre, padre o cuidador y el apoyo de psicólogo y educador especial.
7. El nombramiento de los profesionales de apoyo, como educadores especiales, debe realizarse por concurso docente de manera directa por el Ministerio de Educación Nacional, para cubrir las plazas de maestro/a de apoyo que debe generarse en cada institución o centro educativo, garantizando así, la mayor estabilidad posible en los procesos que se gestan en cada uno de estos espacios.
8. Los procesos de formación para los docentes, en cualquiera de las licenciaturas, deben ser de carácter obligatorio y con un alto componente en sensibilización frente a la diversidad y en canales de comunicación oportuna para la identificación de necesidades educativas en los niños y niñas.

9. Las facultades de educación deben recibir orientaciones claras sobre las temáticas que deben ofrecer a todos sus estudiantes, para que las implementen en sus programas de formación, de modo que desde allí se busque promover la educación desde la diversidad. No se trata de ofrecer las herramientas de un educador especial, pero mínimamente debe contar con la sensibilidad y apertura para trabajar de la mano con otros profesionales en pro del bienestar de sus estudiantes.
10. Los actuales docentes en ejercicio deben tener acceso de manera masiva y con la mayor calidad posible a espacios de actualización sobre inclusión educativa, para permear las actuales prácticas excluyentes que se están viviendo en las Instituciones Educativas.

Por último, se quiere señalar aquí la importancia de ir modificando los términos en que se hace referencia a fenómenos educativos, en tanto que actualmente dicho lenguaje transmite el interés puesto al servicio del capitalismo, donde se busca más seres humanos que salgan a producir independiente de que sean solidarios, "formación para el empleo" sin importar si se es explotado o explotador; educación de calidad que se asocia de manera directa con el número de estudiantes que se matriculan y con altos puntajes en pruebas estandarizadas, tipo indicadores de fábricas o bolsa de valores; en fin, para hablar, hacer y estar en un proceso de inclusión educativa será necesario que los estudiantes no sean concebidos como parte de un proceso de producción industrial, aquí se trata de la búsqueda por el crecimiento en humanidad y construcción de un país cada vez mejor y concebido para una paz real.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Reino Unido: The University of Manchester.

Álvarez, M., Castro, P., Campo M., M. Á. y Álvarez M., E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.

Artavia G., J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5(6), 61-70.

Bravo V., J. y Palma V., V. (2011). *Actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Congreso de la República. (1991). *Ley 12. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. Bogotá: Diario Oficial No. 39640 de 22 de enero.

Congreso de la República. (1991). *Ley 21. Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a.*

reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. Bogotá: Diario Oficial 39.720 de marzo 6.

Congreso de la República. (1993). *Ley 70. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política.* Bogotá: Diario Oficial No. 41.013 de agosto 31.

Congreso de la República. (1994). *Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación.* Bogotá: Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero.

Congreso de la República. (1995). *Ley 191. Por medio de la cual se dictan disposiciones sobre Zonas de Frontera.* Bogotá: Diario Oficial No. 41.903 de 23 de junio.

Congreso de la República. (1997). *Ley 387. Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.* Bogotá: Diario Oficial No. 43.091 de 24 de julio.

Congreso de la República. (1999). *Ley 515. Por medio de la cual se aprueba el "Convenio 138 sobre la Edad Mínima de Admisión de Empleo", adoptada por la 58ª Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, Suiza, el veintiséis (26) de junio de mil novecientos setenta y tres (1973).* Bogotá: Diario Oficial No. 43.656 del 5 de agosto.

Congreso de la República. (2006). *Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá: Diario Oficial No. 46446 de 8 de noviembre.

Congreso de la República. (2013). *Ley 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá: Diario Oficial No. 48.717 de 27 de febrero.

Departamento Nacional de Planeación. (1995). *Documento CONPES 2804. Programa nacional de atención integral a la población desplazada por la violencia*. Bogotá: DNP.

Departamento Nacional de Planeación. (1997). *Documento CONPES 2924. Sobre el sistema Nacional de Atención Integral a la Población desplazada*. Bogotá: DNP.

Departamento Nacional de Planeación. (1999). *Documento CONPES 3057. Plan de acción para la prevención y atención del desplazamiento forzado*. Bogotá: DNP.

Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Pueblos indígenas*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-territorial/Paginas/pueblos-indigenas.aspx>

Díaz H., O. y Franco M., F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, (12), 12-39.

Doménech, V., Esbrí, J. V., González, H. A. y Miret, L. (2003). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. *Jornades de Foment de la Investigació*, 1-13.

Elejabarrieta, F. J. e Iñiguez, L. (2008). Construcción de Escalas de Actitud, Tipo Thurst y Likert. *Revista Electrónica La Sociología en sus escenarios*, (17), 1-47.

Fernández B., J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Educación Inclusiva*, 4(2), 137-147.

Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. La Habana: Caminos.

Galeano M., M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.

Giné, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de Pedagogía*, (269), 40-45.

Grisales, C. (2012). *Módulo: Grupos vulnerables I. El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho*. Manizales: Universidad de Manizales.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Hernández De La T., E. (2010). *La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales*. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf>

Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Marqués, P. (1996). *Metodologías de investigación en tecnología educativa*. Recuperado de http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/investigacion-en-medios-1/investigacion_medios/recursos/peremarques.htm/

Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata.

Mena M., S. E. (2009). Identidad y diversidad: La negación oculta de la alteridad. En R. Reyes, *Pedagogía de la diferencia. Carpeta de archivos del módulo de estudio*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 3020. Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del*

servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. Bogotá: Diario Oficial No. 45.028 del 10 de diciembre.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Directiva Ministerial 08. Proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena.* Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12611>

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.* Bogotá: Diario Oficial No. 45357 de 31 de octubre.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Directiva Ministerial 011. Prestación del servicio educativo en entidades territoriales que atienden población afrocolombiana y raizal.* Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86173_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Directiva Ministerial 14. Orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos.* Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86170_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Resolución 2620. Por la cual se establecen directrices, criterios y procedimientos para la prestación del servicio educativo a niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado y menores de edad hijos de personas*

desmovilizadas de grupos armados al margen de la ley. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85862_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.* Recuperado de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Decreto 2406. Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996.* Bogotá: Diario Oficial No. 46.671 de 26 de junio.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Educación para la inclusión. *AlTablero*, (43), 1-28.

Ministerio del Interior. (1995). *Decreto 2249. Por el cual se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras de que trata el artículo 42 de la Ley 70 de 1993.* Bogotá: Diario Oficial No 42.163 del 26 de diciembre.

Ministerio del Interior. (1998). *Decreto 173. Por el cual se adopta el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia.* Bogotá: Diario Oficial No. 43.225 del 29 de enero.

Montoya, D. M. (s.f.). *El desarrollo humano: ciencias cognitivas y psicología contemporánea. Referente conceptual en la formación del magíster en educación desde la diversidad.* Manizales: Universidad de Manizales.

Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Nueva York y Ginebra: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.

Presidencia de la República. (1995). *Decreto 804. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.* Bogotá: Diario Oficial No. 41853 del 18 de mayo.

Presidencia de la República. (1996). *Decreto 114. Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal.* Bogotá: Diario Oficial No. 42.693 del 18 de enero.

Presidencia de la República. (1996). *Decreto 2082. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.* Bogotá: Diario Oficial No. 42.922 del 20 de noviembre.

Presidencia de la República. (1997). *Decreto 1165. Por el cual se crea la Consejería Presidencial para la atención de la población desplazada por la violencia y se le asignan funciones.* Bogotá: Diario Oficial No. 43017 de 10 de abril.

Presidencia de la República. (1997). *Decreto 3011. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Diario Oficial No. 43202 del 19 de diciembre.

Presidencia de la República. (1999). *Decreto 1122. Por el cual se dictan normas para suprimir trámites, facilitar la actividad de los ciudadanos, contribuir a la eficiencia y eficacia de la Administración Pública y fortalecer el principio de la buena fe*. Bogotá: Diario Oficial 43622 de junio 29.

Presidencia de la República. (1999). *Decreto 489. Por el cual se asigna una función*. Bogotá: Diario Oficial No 43.529 de 17 de marzo.

Presidencia de la República. (2002). *Decreto 1528. Por el cual se reglamenta parcialmente el artículo 27 y el artículo 23 de la Ley 715 de 2001*. Bogotá: Diario Oficial No. 44883 del 30 de julio.

Presidencia de la República. (2003). *Decreto 128. Por el cual se reglamenta la Ley 418 de 1997, prorrogada y modificada por la Ley 548 de 1999 y la Ley 782 de 2002 en materia de reincorporación a la sociedad civil*. Bogotá: Diario Oficial N. 45.073 de 24 enero.

Presidencia de la República. (2004). *Decreto 1171. Por el cual se reglamenta el inciso 6 del artículo 24 de la Ley 715 de 2001 en lo relacionado con los estímulos para los docentes y*

directivos docentes de los establecimientos educativos estatales ubicados en áreas rurales de difícil acceso. Bogotá: Diario Oficial No. 45525 de 20 de abril.

Presidencia de la República. (2009). *Decreto 366. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.* Bogotá: Diario Oficial No. 47258 de 9 febrero.

Presidencia de la República. (2010). *Decreto 2500. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP.* Bogotá: Diario Oficial No. 47.768 de 12 de julio.

Proantioquia. (2015). *Premio a la Calidad de la Educación.* Recuperado de <http://proantioquia.org.co/web/index.php/calidad-de-la-educacion/alianzas-por-la-educacion/premio-a-la-calidad-de-la-educacion>

Santos G., M. A. (2010). *Educar y orientar en la diversidad.* Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/30721687/Ponencia-Educacion-y-Orientacion-en-la-diversidad-V-encuentro-nacional-de-Orientacion-Sevilla-2010>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2013). *Dato Destacado 27. El analfabetismo en América Latina*. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf

Skliar, C. (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Buenos Aires: Libronauta.

Soto B., N. y Vasco, C. E. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática*, 5(8), 3-22.

Vigostky, L. (2001). *Psicología pedagógica*. Argentina: Guillermo Blanck.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción*. Argentina: Brujas.

ANEXOS

Anexo A. Formato de encuesta

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

INDAGACIÓN DE SABERES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

Con el fin de recoger información sobre el estado actual de los procesos de inclusión educativa y proponer alternativas para mejorar la atención desde la diversidad, en el marco de la maestría en Educación Desde la Diversidad, le solicitamos diligenciar el siguiente cuestionario, partiendo de su sentir, saber, experiencia, intereses y necesidades.

Para evitar que la información se tergiverse, le agradecemos tener presente que de ninguna manera se pretende calificar su trabajo, sólo se busca identificar las necesidades y fortalezas frente a los procesos de inclusión educativa o de educación desde la diversidad.

Docente: _____

Directivo Docente: _____

Marque con una X las opciones que considere más cercanas a su apreciación

1. ¿Qué es Diversidad?

A. Desventaja

B. Diferencia

C. Riqueza

D. Complementariedad

E. Otra. ¿Cuál? _____

2. ¿Qué es inclusión Educativa?

A. Recibir a cualquier estudiante

- B. Posibilitar la socialización de todos los estudiantes
 - C. Ajustar el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes
 - D. Fortalecer habilidades en los estudiantes diferentes, para que accedan al currículo igual que sus compañeros.
 - E. Una responsabilidad más, descargada en los docentes e instituciones educativas
 - F. Otra. ¿Cuál? _____
3. ¿Qué debe tener una institución educativa para que sea Inclusiva?
- A. Expertos que se dediquen a la atención de los estudiantes que requieren inclusión
 - B. Profesionales especializados para que acompañen a los docentes del aula
 - C. Espacios diferenciados para reunir los estudiantes que requieren inclusión
 - D. Dominio por parte de los docentes en saberes y didácticas que faciliten el aprendizaje teniendo en cuenta ritmos, estilos, intereses y necesidades de los estudiantes.
 - E. Un estricto proceso de evaluación hacia sus estudiantes con dificultades para lograr altos niveles de competencia académica.
 - F. Otra, ¿Cuál? _____
4. ¿Quiénes son los estudiantes que requieren ser incluidos?
- A. Estudiantes con necesidades educativas especiales o talentos excepcionales
 - B. Adultos en proceso de alfabetización
 - C. Población rural dispersa
 - D. Personas que requieren rehabilitación social
 - E. Etnias (indígenas, afrodescendientes, room, gitanos)
 - F. Otra. ¿Cuál? _____
5. ¿Qué conocimientos específicos deben tener los profesionales de la educación responsables de atender la diversidad?
- A. Rigurosidad académico - conceptual
 - B. Especialidad en acompañamiento a grupos vulnerables
 - C. Recreacionista
 - D. Espíritu investigativo y gestor
 - E. Otra. ¿Cuál? _____
6. ¿En su aula tiene estudiantes pertenecientes a alguno de los siguientes grupos vulnerables?
- A. Necesidades educativas especiales o talentos excepcionales.
 - B. Adultos en proceso de alfabetización
 - C. Población rural dispersa
 - D. Personas que requieren rehabilitación social
 - E. Etnias (indígenas, afrodescendientes, room, gitanos)
 - F. Otro. ¿Cuál? _____
7. La evaluación de los aprendizajes escolares en su institución educativa posibilita:
- A. Asignar logros e indicadores particulares para cualquier estudiante
 - B. Generar procesos transformación en la práctica docente

- C. Realizar contextualización de las pruebas masivas que se implementan
- D. Reconocer los logros y dificultades de cada estudiante
- E. Otra. ¿Cuál? _____

8. ¿Cuál sería la necesidad más urgente para desarrollar procesos satisfactorios de atención a la diversidad? Ordene las opciones de 1 a 5, siendo 1 la de mayor y 5 la de menor urgencia.
- A. ___ Disponibilidad de materiales didácticos para cada grupo de estudiantes
 - B. ___ Mayores tiempos para acompañar individualmente a cada estudiante que lo necesite
 - C. ___ Espacios físicos de fácil acceso
 - D. ___ Profesionales especializados
 - E. ___ Otra. ¿Cuál? _____

Desde su postura, por favor responda brevemente las siguientes preguntas

9. ¿Qué ocurre cuando a la institución educativa llega una persona:

- Con discapacidad _____
- Negra _____
- Indígena _____
- Que requiere rehabilitación social _____
- Otra. ¿Cuál? _____

10. ¿Qué reglamentación conoce usted sobre inclusión educativa?

11. ¿Considera usted que tiene la formación necesaria para acompañar la diversidad que se encuentra en el grupo de estudiantes que acompaña? Sí___ No___ ¿Por qué?

12. ¿En su institución educativa se ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad de población? SI___ NO___ ¿Por qué?

13. ¿La reglamentación interna, desde el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y las circulares emitidas, toman en cuenta la diversidad de población?

SI___ NO___ ¿Por qué? _____

14. ¿Qué relación establece entre las políticas públicas educativas que orientan la labor docente y los procesos de inclusión?

15. Por favor escriba la información que considere relevante dar a conocer sobre la atención a la diversidad o los procesos de inclusión que se viven en su institución, o en su defecto sobre las limitantes o barreras que imposibiliten el buen desarrollo de dicho aspecto.

¡Muchas Gracias por sus respuestas!

Sandra Milena López Esquivel y Nilva Rosa Palacio Peralta
Candidatas a Magister en Educación Desde la Diversidad

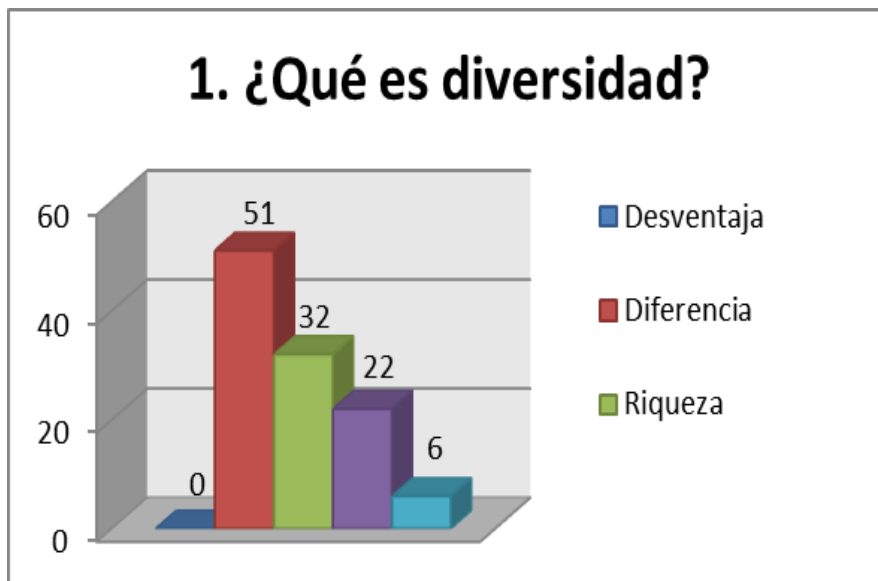
Gustavo Arias Arteaga

Asesor

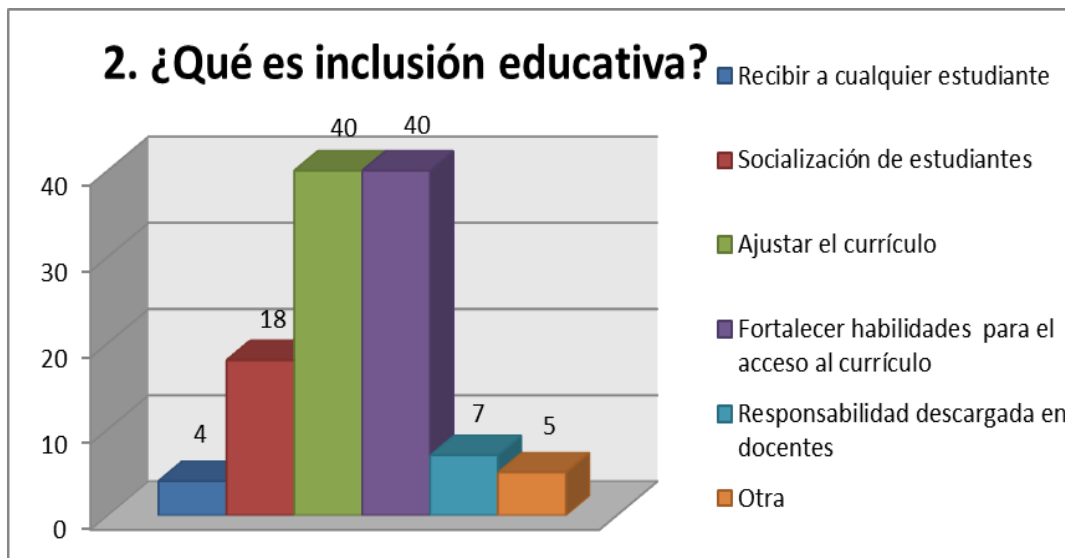
Junio de 2012

Anexo B. Graficación de la información

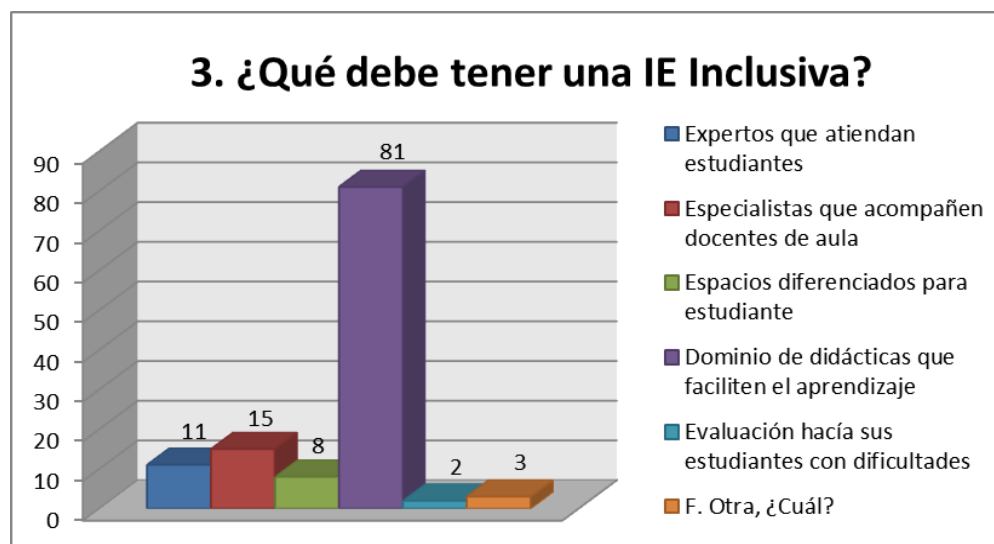
Gráfica 1. ¿Qué es diversidad?



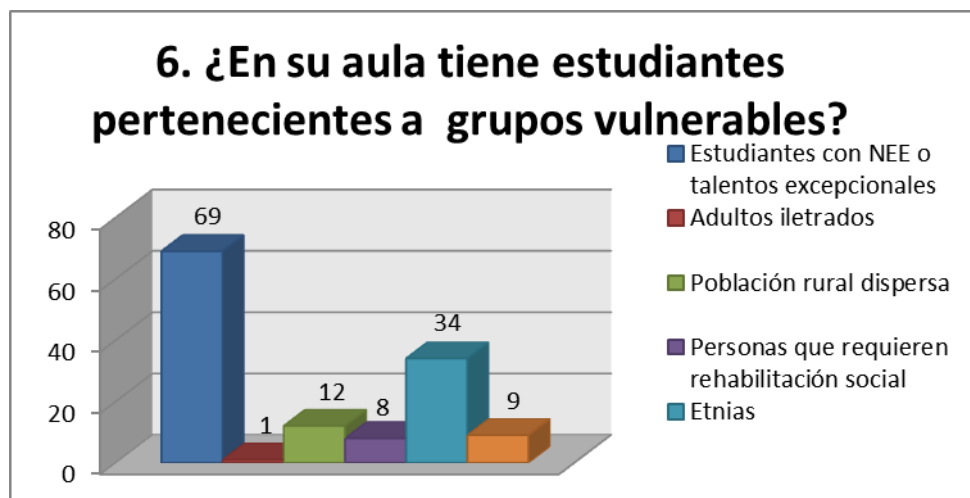
Gráfica 2. ¿Qué es inclusión educativa?



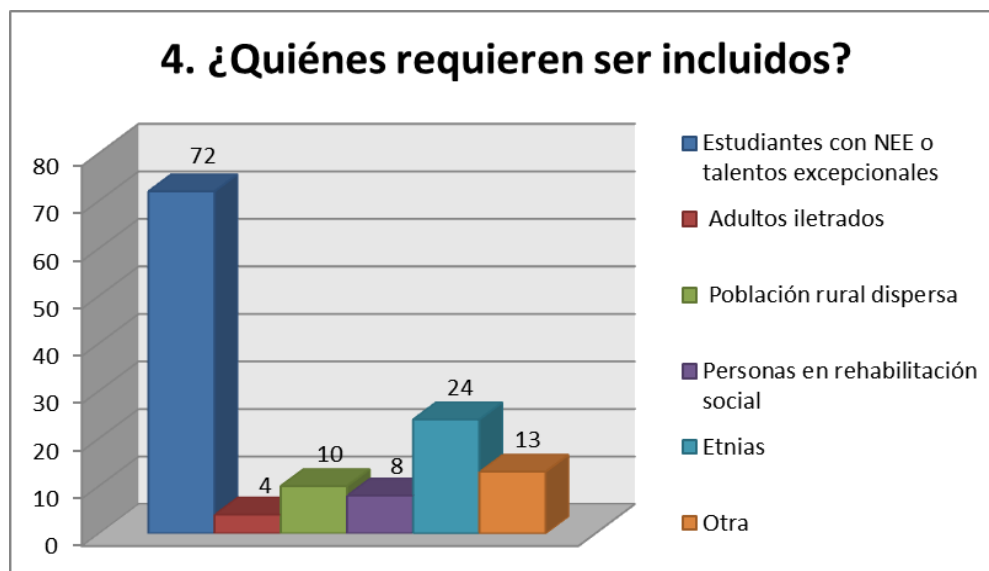
Gráfica 3. ¿Qué debe tener una IE inclusiva?



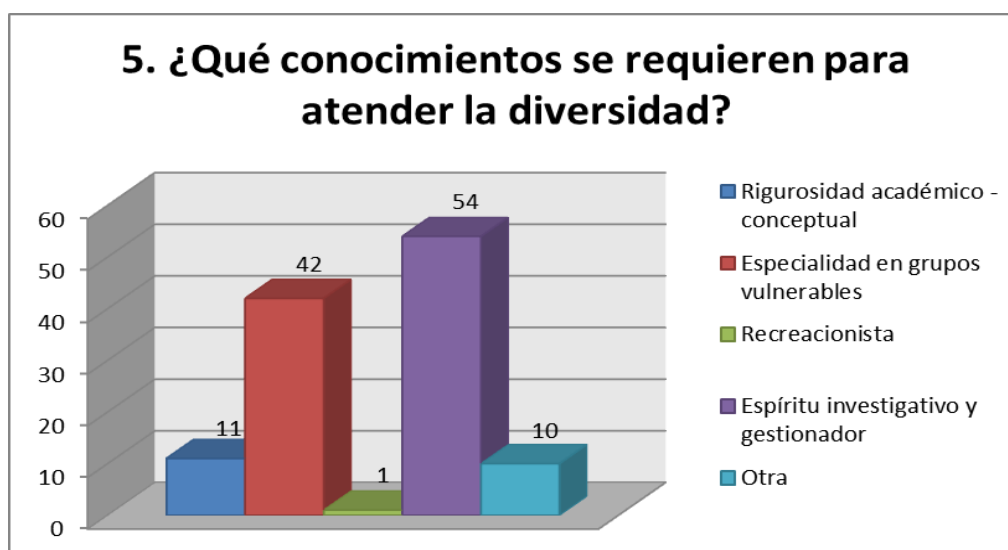
Gráfica 4. Estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables



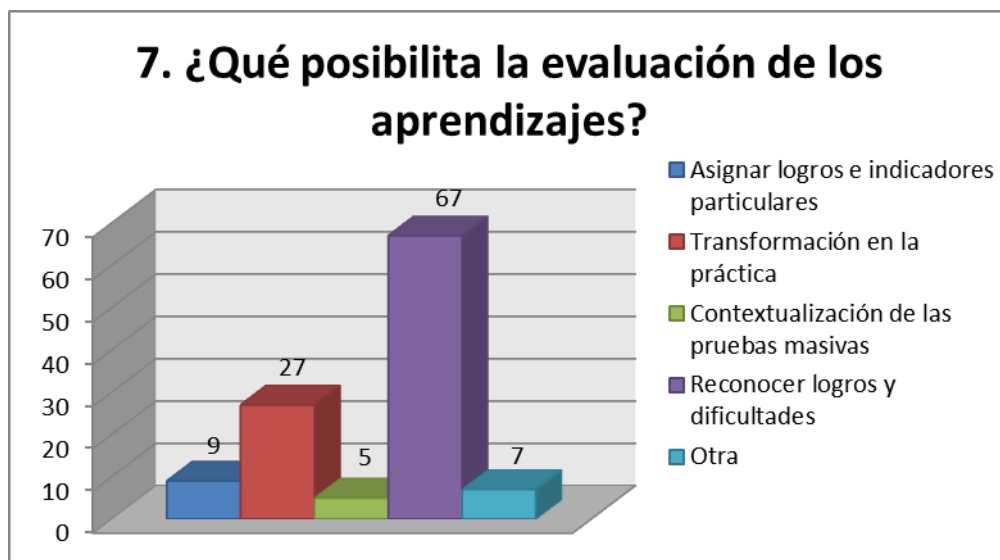
Gráfica 5. ¿Quiénes requieren ser incluidos?



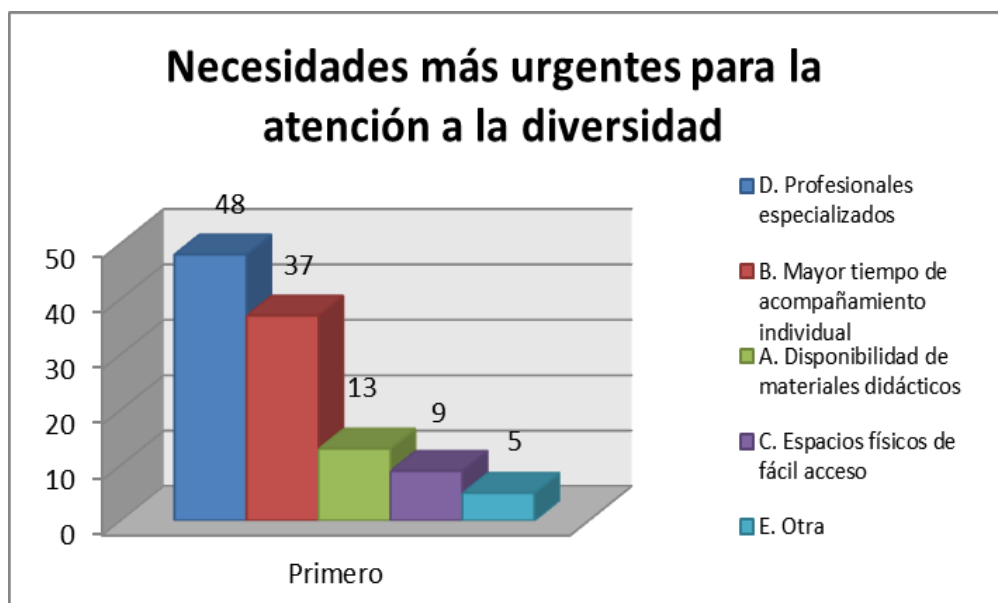
Gráfica 6. ¿Qué conocimientos se requieren para atender la diversidad?



Gráfica 7. ¿Qué posibilita la evaluación de los aprendizajes?

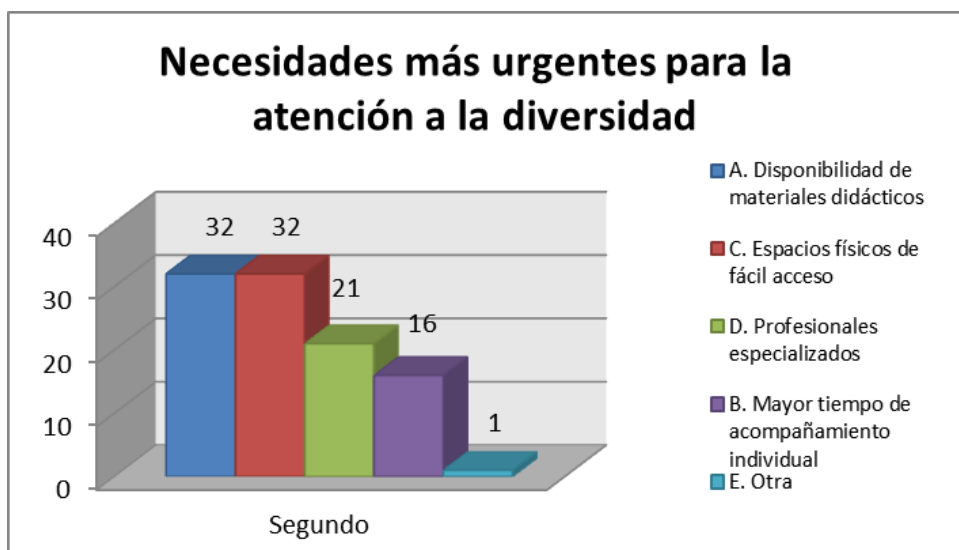


Gráfica 8. Necesidad 1: Profesionales especializados para la atención a la diversidad



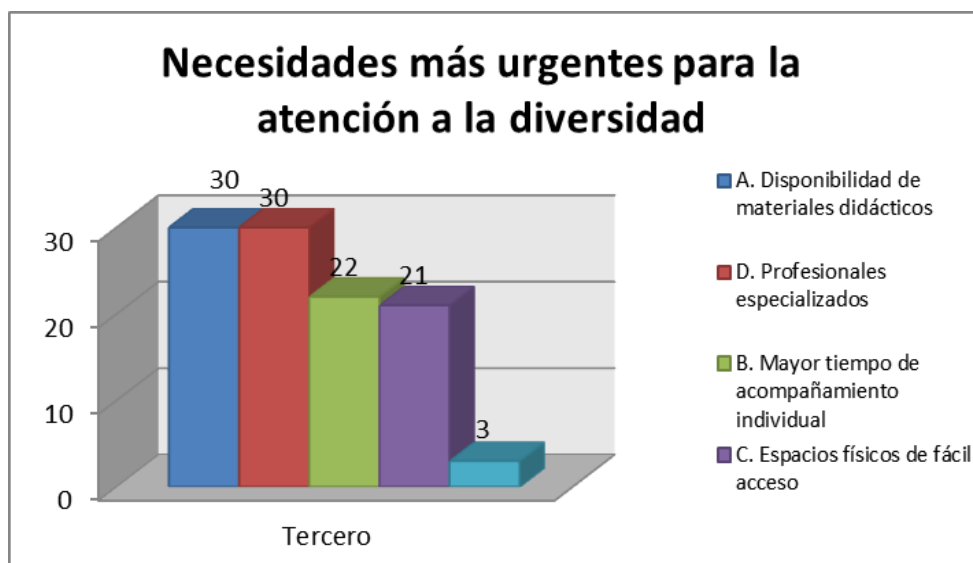
Gráfica 9. Necesidad 2: Disponibilidad de materiales didácticos y espacios físicos de fácil

acceso

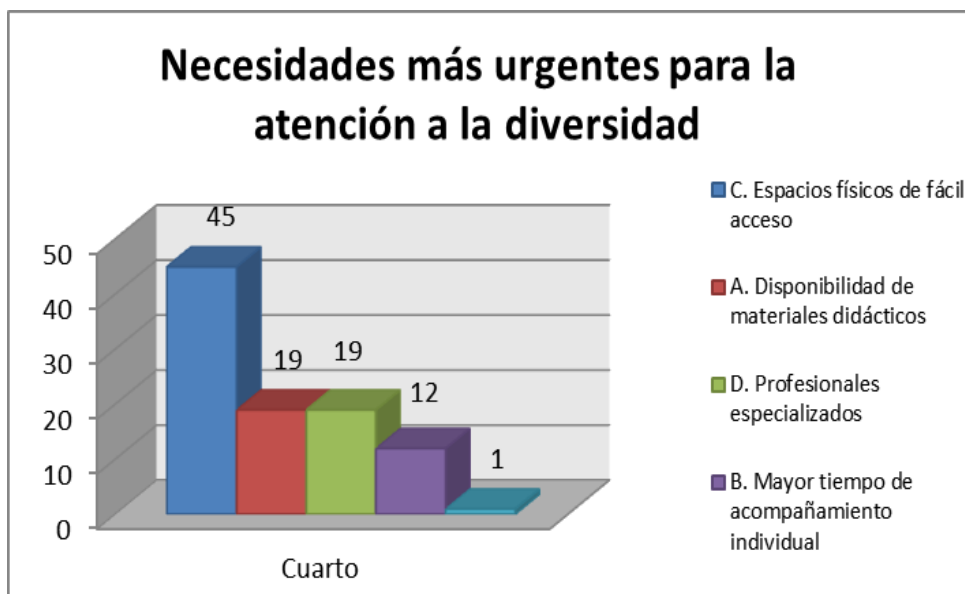


Gráfica 10. Necesidad 3: Material didáctico disponible y profesionales especializados

para la atención de los grupos vulnerables



Gráfica 11. Necesidad 4: Espacios físicos



Gráfica 12. Necesidad 5: Otras

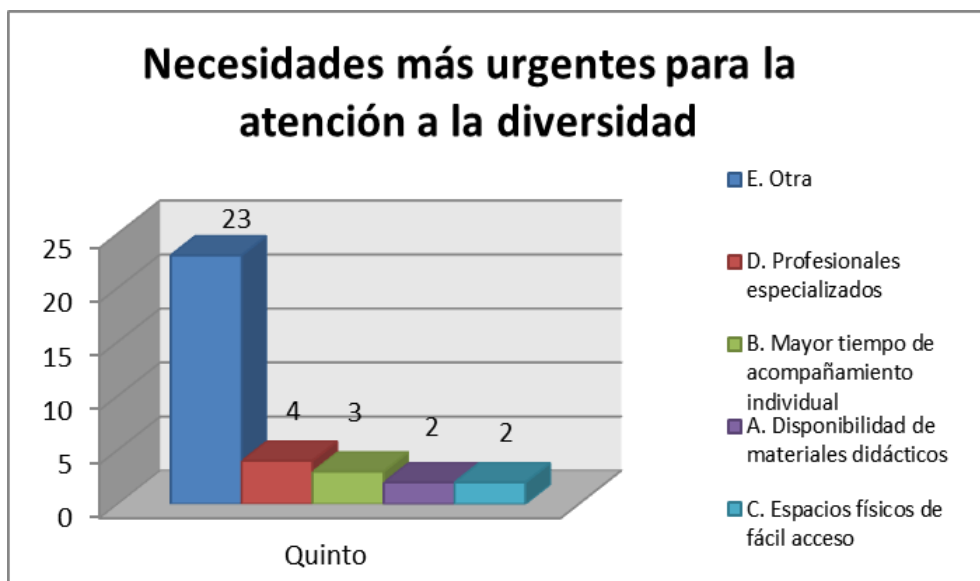


Tabla 4. ¿Qué ocurre cuando a la institución llega una persona?

¿Qué ocurre cuando a la institución llega una persona?			
Poblaciones	Aceptación	Negación	Búsqueda de la inclusión
Con discapacidad	34	43	19
Indígena	42	51	6
Negra o afrodescendiente	49	28	9
Que requiere rehabilitación social	17	47	35

Gráfica 13. ¿Qué ocurre cuando a la institución llega una persona que requiere atención educativa prioritaria?

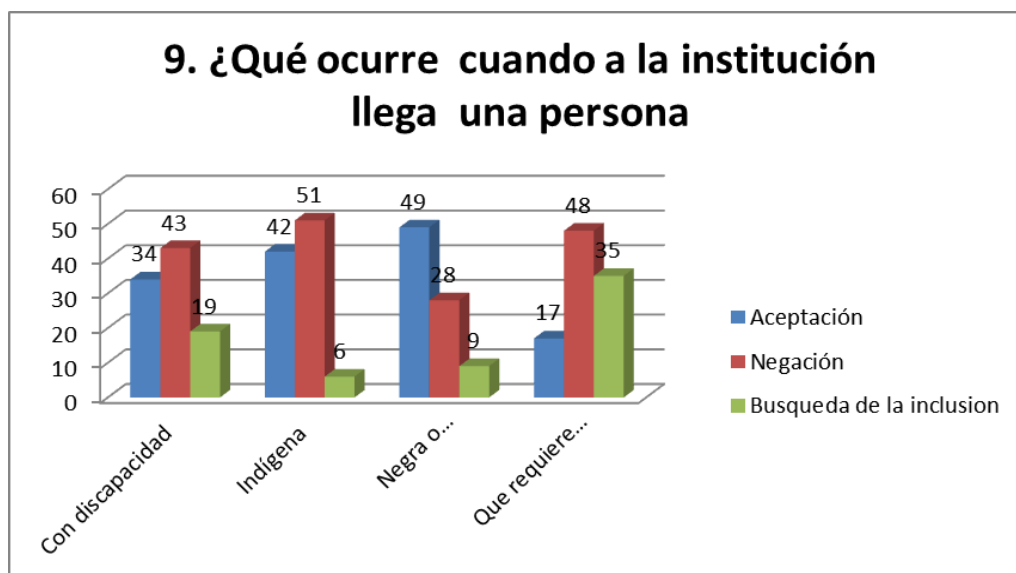


Tabla 5. Respuestas de la categoría “otros”

	Otros
No responden	84
Aceptación a toda población	2
Negación a la atención de población vulnerable	2
Necesidad de apoyos especializados	3
Desplazados	1

Discapacidad	5
Preferencias sexuales	2

Tabla 6. Respuesta a la población con discapacidad por parte de la institución educativa para su ingreso a ésta

Población con discapacidad		
Categoría	Respuesta de los encuestados	Frecuencia
Aceptación	Se integra.	3
	Se le da el cupo si hay disponibilidad y se atiende normalmente.	1
	Se le incluye normalmente.	1
	Se le atiende igual	3
	Se le acepta	2
	Colaborarle y abrirle espacios.	1
	Se remite al docente encargado.	1
	Proceso normal, si es de movilidad necesita alguien que lo baje y lleve al segundo piso.	1
	Se recibe	3
	Pienso en apoyos especializados	1
	Se recibe y acepta en el grupo regular (sin acceso físico aprobado).	1
	Se recibe pero la infraestructura física del plantel no es la adecuada	2
	Se reciben y de acuerdo a la necesidad se incluye en uno de los proyectos que acompañan otras instituciones para que acompañe.	1
	Son atendidos o incluidos a los diferentes grupos.	1
	Se realiza un diálogo para conocer sobre la discapacidad y se trabaja con él de igual forma que con los demás.	2
	Se acepta y es admitido.	3
	Se le brinda apoyo y se hace sentir útil.	1
	Se recibe sin ningún problema brindándole un acompañamiento como a todo el resto de niños pero no hay una organización temática dentro de los planes de estudio para orientar.	1
	Se recibe y se da una educación de acuerdo a los contenidos.	1
	Si el psicólogo recomienda acciones se implementan.	1
Aceptarlo de manera especial.	1	
Se recibe pero no hay espacios adecuados.	1	
Se ofrece educación de acuerdo a las capacidades de los maestros.	1	
Negación	No tienen este caso.	1
	Es muy difícil ya que la institución no cuenta con lo necesario para esta población.	1
	Complejo recibirlo por la geografía del colegio- planta.	1
	Indiferencia, atención masificada (no individualizada)	1

	La actitud de la comunidad educativa en general es de atención excluyente.	1
	Nada, se le da la bienvenida.	1
	No responden	14
	Nos confundimos.	1
	Hay dificultad por el manejo del espacio.	1
	Se cuestiona uno por la capacidad que debe tener para guiarle.	1
	Preocupaciones por cuestiones de movilidad.	1
	Los docentes manifiestan "angustia"	1
	Accede pero con dificultad en el espacio para el ingreso.	1
	Genera curiosidad y en ocasiones lastima.	1
	Se trata y se mide igual que los demás estudiantes.	1
	Recaen las miradas sobre ella y luego se adaptan a ella.	1
	Depende de la discapacidad, hay algunas limitaciones de espacio.	3
	Se recibe en la institución o aula de clase y dependiendo de la necesidad se trata o se remite al ente especializado.	1
	No hay adaptaciones curriculares.	1
	No hay como atenderla.	1
	Nos sentimos en aprietos.	1
	Los docentes excluyen las posibilidades de inclusión.	1
	No hay espacios adecuados para aceptarlo.	1
	Surgen inmediatamente dificultades de atención.	1
	Se reclama la presencia de un maestro de apoyo.	1
	El profesor no puede dedicarse solo a él.	1
	Hay rechazo, surgen inmediatamente las dificultades.	1
	En algunas ocasiones rechazo por los compañeros.	1
Búsqueda de la inclusión	Diálogo con los padres de familia y docentes para trabajar por el bien del estudiante.	1
	Se realiza un trabajo individualizado.	1
	Se hace inclusión dentro del aula.	1
	Se integra al grupo y se conoce su historia familiar y médica.	1
	Se incluye en el grupo de estudiantes	2
	Se le colabora y se hace seguimiento.	1
	Se trata de adecuar el contexto.	1
	Se busca el espacio adecuado para su comodidad y bienestar.	1
	Se le recibe y se trata de acomodar los contenidos y espacios a su necesidad.	1
	La acoge, en la institución hay la posibilidad de estudiar para todos.	1
	Se trata de facilitar su desplazamiento.	1
	El proceso académico es un poco lento, pero la IE debe prestarle la atención necesaria para la evolución personal.	1
	Se ubica de acuerdo a sus necesidades.	1

	Se hace una inducción y recorrido.	1
	Se buscan las opciones para disponer el espacio al servicio del menor.	1
	Se trata bien como un miembro más de la institución.	1
	Despierta la solidaridad de docentes y estudiantes	1
	Se hace reunión con el profesorado, inducción.	1

Tabla 7. Respuesta a la población negra o afrodescendiente por parte de la institución educativa para su ingreso a ésta

Población Negra o afrodescendiente		
Categoría	Respuestas de los encuestados	Frecuencia
Aceptación	Se les abre las puertas, se le incluye	4
	Se trata normalmente y se le habla de las normas institucionales.	1
	Se incluye dentro de los procesos escolares.	1
	Aceptación.	6
	Respeta igual que al blanco.	1
	Se da el desarrollo normal de la clase retomando su cultura y costumbres.	1
	Se respeta y se contribuye a que los compañeros lo acepten	1
	Se le incluye normalmente	6
	Se trata normalmente como miembro del grupo	1
	Se integra	1
	se le recibe como a otro	1
	Se le acepta	1
	Tratarlo igual que a los otros	4
	Se toma en cuenta la aceptación sin restricciones (papelería)	1
	Se le da el mismo trato que a los demás.	5
	No importa el color de la piel	3
	En la institución hay bastante población negra, por eso se integran sin ningún problema	1
	Se recibe normalmente como a cualquiera	1
	Se recibe sin discriminación	1
	Lo aceptan como a cualquier otro	1
El comportamiento es normal	1	
Se asume con normalidad	1	
No hay dificultad	5	
Negación	Se observa discriminación por parte de algunos estudiantes	4
	Es complicado ya que la mayoría no lo es	1
	No Responden	13
	posiblemente es rechazado al inicio por los compañeros	2
	Rechazo frente a su comunicación.	1

	Hay discriminación, racismo.	3
	Indiferencia.	1
	No pasa nada	2
	Se integra al grupo normalmente	1
Búsqueda de la inclusión	Inclusión en los ámbitos escolares y sociales	4
	Se trabaja con respeto	3
	Se incluyen y se da trato de respeto como a los demás.	1
	Hay que hacer un trabajo continuo y permanente ya que existe una gran discriminación.	1

Tabla 8. Respuesta a la población indígena por parte de la institución educativa para su ingreso a ésta

Indígena		
Categoría	Respuesta de encuestados	Frecuencia
Aceptación	Aceptación particular a las etnias (minorías)	1
	Bien llegada	1
	Depende del nivel: tratar de adaptarlo y tratarlo igual	1
	En la IE no hay, pero igual que no haya discriminación	1
	Es recibida	1
	Genera curiosidad por parte de los estudiantes	1
	Incluido como cualquier persona.	1
	Interrogar	1
	Lo aceptan pero con sus costumbres	1
	Nada, se le da la bienvenida	1
	No se presenta ninguna dificultad	3
	Ocurre lo mismo porque son seres humanos con igualdad de condiciones y capacidades.	2
	Se integra al grupo normalmente	6
	Se le abre las puertas de la institución como a los demás.	1
	Se le acepta	2
	Se le atiende igual	1
	Se le incluye normalmente	1
	Se matricula como otro estudiante con los mismos derechos.	1
	Se recibe y se busca integrar a los demás	1
	Se recibe y se da una educación de acuerdo a los contenidos	1
	Se reciben	5
	Se respeta y se trata de explicar las normas de la IE	1
	Se respetan sus creencias	1
Se trata normalmente y se le habla de las normas institucionales	1	
Se ubica en el grado que solicita.	1	

	Socialización	1
	También se les da un trato adecuado	1
	Trabajo con estas poblaciones y se evalúan todo por igual.	1
	Trato igual	1
Negación	Asombro e inquietud	1
	Cuando se conoce por lo que expresa extrañeza	1
	Exclusión	1
	Indiferencia.	1
	Nada	2
	No estoy enterada de este personal	1
	No hay población indígena cercana a la institución.	2
	No he tenido la experiencia.	4
	No lo sé porque no me ha tocado pero el lenguaje debe ser una falencia	1
	No responden	24
	No sabría, no he estado en esta situación.	1
	No tenemos estudiantes con esta característica	11
Se le mira con desconfianza	1	
Búsqueda de la inclusión	Aceptación. Inclusión	1
	Apoyo social	1
	Se incluyen en el proceso igual que los otros estudiantes	1
	Se incluyen y se da trato de respeto como a los demás.	2
	Se les comenta sobre la importancia de aceptar las diferencias	1

Tabla 9. Respuesta a la población que requiere rehabilitación social por parte de la institución educativa para su ingreso a ésta

Que requiere rehabilitación social		
Categoría	Respuestas de los encuestados	Frecuencia
Aceptación	Proceso de acomodación	1
	Evitar el problema.	1
	Se incluye bajo ciertos parámetros	2
	Se le dan ciertos parámetros.	1
	presentación, fortalecimiento de valores-diálogo	1
	Trabajo con estas poblaciones y se evalúa a todos por igual.	1
	A veces se remiten a centros "Resurgir, San Vicente"	1
	Se reciben	2
	Se condiciona su comportamiento.	1
	Quienes incurran en el consumo de sustancias psicoactivas.	1
	Se reciben pero el acompañamiento es mínimo.	1
	Se analiza	1

	Se le colabora en la medida posible	1
	Conocimiento y paciencia.	1
	Lo atiendo	1
Negación	No responden	26
	No sé, creo que se le orienta donde el psicólogo.	1
	No se recibe sino tiene ayuda certificada	1
	No tenemos de esta población	5
	No se hace un trabajo ajustado a sus necesidades	1
	En el momento se terminaron los cupos	1
	Desconfianza	1
	Puede ser señalado.	1
	Se admite y en algunos casos es señalado.	1
	Hay predisposición por lo que pueda generar al interior de un grupo determinado	1
	Discriminación.	1
	Indiferencia.	1
	No he tenido la experiencia.	
	No lo sé.	1
	Necesita gentes especiales, no se da la debida atención.	1
	No hay profesionales ni estrategias para acompañar este proceso.	1
	Nos asusta	1
Generalmente no llega el antecedente.	1	
Se sugieren instituciones especializadas	1	
Búsqueda de la inclusión	Se buscan estrategias para guiarlo.	1
	Busca ayuda y se le ofrece apoyo social, ético y psicológico	1
	Se habla con la familia y el proceso se pide que sea atendido por una fundación o especialistas y sigo estudiando	2
	Se integra al aula y se busca ayuda profesional.	11
	Se remite al psicólogo o al especialista.	7
	Se debe someter a tratamiento y se le sigue proceso	1
	Búsqueda de solución.	1
	Abordarlo y motivarlo individualmente	1
	Acompañamiento permanente	1
	Pienso en procesos de rehabilitación	1
	Se trata de conseguir ayuda externa lo cual en ocasiones nunca aparece o lo hace de forma intermitente	1
	Se busca grupo interdisciplinar que ayude con el proceso.	1
	Se le acepta con su problemática y se le trata de orientar.	1
	Se realiza el diagnóstico de aula y se remite a personal especializado	1
	Se acude al diálogo con el acudiente para conocer la problemática y poder tomar decisiones adecuadas.	1
Apoyarlos y enrutarlos para la sociedad.	1	

	Conocer y ayudar en el proceso.	1
	Tratamiento y apoyo psicológico.	1

Tabla 10. Otro tipo de respuesta a la población que requiere atención educativa prioritaria por parte de la institución educativa para su ingreso a ésta

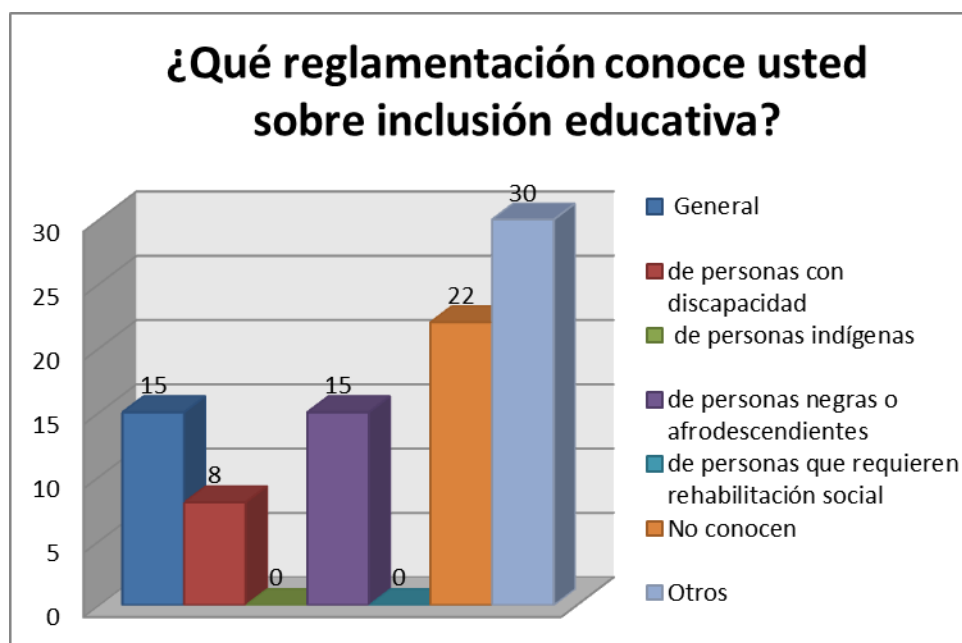
Otra. ¿Cuál?	
No responde	No responden (84)
Aceptación a toda la población	Todo el que llega se recibe no importa si no tiene papelería
	Se recibe como cualquier otro.
Negación a la atención de población vulnerable	No ha habido personal
	Indiferencia, invisibilización.
Necesidad de apoyos especializados	Se hace compromiso con la familia. (2)
	Capacitación a los docentes.
Desplazado	Desplazado se acoge
Discapacidad	Ciegos: capacitarme en Braille y estenografía. (2)
	En principio nada, pero luego de los docentes haber tenido en el salón a algún estudiante con alguna necesidad educativa, pide orientación.
	Dificultades de aprendizaje: solicitud de cambio de institución ya que no se dispone ni del tiempo, ni de profesionales que traten esta población.
	No estamos preparados para trabajar con personas con discapacidad que requieran rehabilitación, entonces maniatados (no les favorece estar aquí)
preferencias sexuales	Es difícil con la población gay
	Gays y lesbianas.

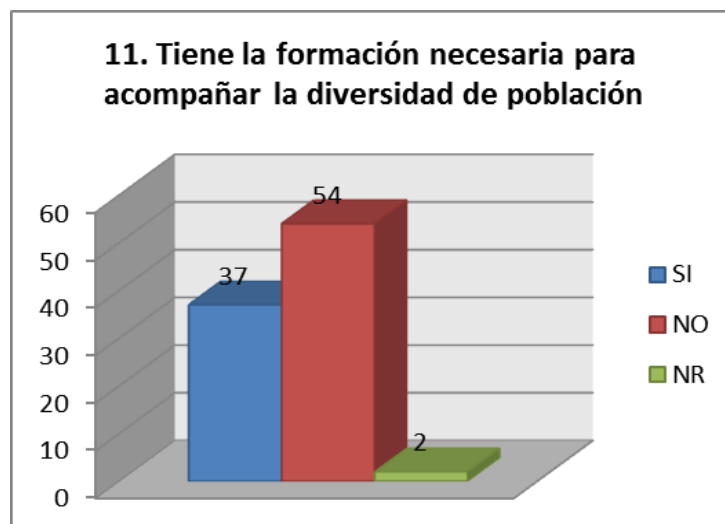
Tabla 11. Reglamentación que conocen los y las docentes sobre inclusión educativa

Legislación sobre la atención	Número de personas	leyes que reportan
General	15	Constitución Política de Colombia 1991 Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación. Decreto 1860 del 1994 - reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales Ley 1091 del 2006 - Código de infancia y adolescencia. Planes decenales

De personas con discapacidad	8	Decreto 2082 de 1996 - Reglamente la atención a las personas con NEE. Resolución 2565 de 2003 - Establece parámetros y criterios para la atención a personas con NEE.
De personas indígenas	0	No mencionan
De personas negras o afrodescendientes	15	Ley 70 de 1993 - Ley de comunidades negras Decreto 1222 de 1998 - Cátedra de estudios afrocolombianos.
De personas que requieren rehabilitación social	0	No mencionan
No conocen	22	
Otros	30	Mencionan algunos aspectos de la atención a la diversidad, pero no refieren ninguna ley en específico

Gráfica 14. Reglamentación que conocen los y las docentes sobre inclusión educativa



Gráfica 15. Información necesaria para acompañar la diversidad de la población**Tabla 12. Se tiene la formación necesaria para acompañar la diversidad**

SI, Tiene la formación necesaria para acompañar la diversidad	
Actitud	Porque sabemos que la inclusión posibilita ampliar el horizonte de una población que está excluida desde Simón Bolívar
	Porque en la diversidad todos aprendemos, nos complementamos y respetamos. Aprender de la diferencia nos ayuda a ser más humanos.
	Creo que asumiendo una posición ética y pedagógica es posible lograr acompañarlos en forma satisfactoria; sin dejar de lado los conocimientos teóricos que también son importantes.
	En el grado que trabajo los niños que llegan son de descendencia de afrocolombianidad, los trato por igual, respetando sus derechos.
	Se les respetan sus derechos y se tratan por iguales a todos.
	Porque todos los niños y las niñas deben ser tratados por igual, desde la mirada pedagógica son personitas iguales, con los mismos derechos.
	Me parece que el concepto de inclusión, excluye, porque hace diferencias explícitas desde el lenguaje, en mi práctica pedagógica asimilo implícitamente y diseño estrategias tendientes a lograr lo mejor de cada uno de mis estudiantes.
	Con la mente abierta, con el respeto por la diferencia; la implementación de prácticas democráticas de buena convivencia.
	Porque desde los parámetros del respeto se puede hacer de todo.
	Debemos estar preparados para recibir diferente tipo población ya que las estudiantes son diversos y con capacidades diferentes
Creo tener la capacidad de hablar el mismo idioma para todos los chicos.	
Condiciones	Porque con el grupo de estudiantes que acompaño no se presentan dificultades sobre diversidad.
	Porque en mis aulas no hay estudiantes con notorias dificultades educativas especiales

SI, Tiene la formación necesaria para acompañar la diversidad	
	El grupo de estudiantes que tengo actualmente en el colegio no presentan gran diversidad (solo tres estudiantes afro)
	No hay casos especiales
	En ocasiones al maestro se le forma para cumplir múltiples facetas dentro de una institución, incluyendo el acompañamiento a esta población aunque sería de suma importancia el acompañamiento del personal especializado en este tema.
	Los estudiantes no requieren profesionales en psicología o desarrollo físico, porque lo que más presentan es falta de atención o concentración o carecen de técnicas de estudio.
	Si bien a nivel pedagógico se puede acudir a diversas estrategias en relación con los conocimientos específicos hace falta profundización en necesidades específicas.
	Yo siendo maestro es nuestro deber brindarle el conocimiento y acompañamiento esta nuestros estudiantes durante su vida.
	Acompaño el proyecto de educación sexual que lucha por una mejor formación y apertura.
Formación	Por conocer los contextos sociales de la diversidad y por la capacitación y trabajo de derechos humanos.
	Porque no discrimino y si he asistido a capacitaciones por mi cuenta.
	Porque he realizado seminarios y he asistido a conferencias donde el tema central es la inclusión, el respeto por la diferencia, la diversidad sexual y social.
	Nos han capacitado al respecto, logramos implementar lo que aprendemos.
	No conozco reglamentación pero en la institución he trabajado con el proyecto NEE.
	Porque desde la experiencia se reflexiona y se crean campos conceptuales que ayudan a manejar este tipo de procesos.
	Primero porque me documente sobre todo lo concerniente a diversidad, tengo niños con NEE, afrocolombianos, de otros cultos y cada vez aprendo de sus experiencias para saber abordar diversas situaciones.
	Por mi experiencia, dedicación, vocación y ayuda de Dios.
	Mi experiencia de vida me ha mostrado que soy diferente en algunas cosas y a veces excluido por eso, esto me ha llevado a reflexionar, aprender y aplicar mi práctica.
	Por mi formación académica (Licenciada en educación especial)
	Mis estudios de antropología cultural me permiten tener una posición abierta frente a grupos minoritarios y más aun a procesos de inclusión.
	Como docente poseo la preparación para acompañar estos niños, pero más que esto se deben buscar las ayudas y apoyos necesarios para dar lo mejor a estos estudiantes, indiscutiblemente el trabajo de formación y acompañamiento debe ser en conjunto y compartida
	Inicialmente considero haber obtenido bases conceptuales en los estudios que he realizado (normalista superior y seminarios) que me permiten acompañar población con diversidad. Adicional a esto cuando identifico estudiantes pertenecientes a estos grupos procuro profundizar en las temáticas que los comprometen.
	Todos los y las educadores estamos preparados para afrontar grandes retos y éste es uno de ellos, a la vez debe contar con un equipo de apoyo interdisciplinario.
	Tengo herramientas
En este momento me siento capacitada para atender a los estudiantes que tengo a mi cargo.	
No justifica	NR
	NR

Gráfica 16. No se tiene formación necesaria para acompañar la diversidad

NO, Tiene la formación necesaria para acompañar la diversidad	
Actitud	En el transcurso de las actividades se abordan estrategias variadas para incluir los diferentes tipos de ritmos y necesidades de aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta lo leído y la información de capacitaciones, pero falta profundizar más, siempre, siempre hay más por aprender, por eso la defino en no.
	En mi grupo solo existen etnias y es un tema que se trata libre de tener especialización para hacerlo.
	Aunque conozco del proceso didáctica siempre está el temor a atender la población, temor a no hacerlo bien, a fallar, a no tener las suficientes herramientas para saber qué hacer en todas estas situaciones.
	Porque no he tenido por qué tener todos los saberes, como por ejemplo atender NEE
Condiciones	Tenemos la pedagogía y la intención de ayudar pero en ocasiones son personas que requieren de profesionales especializados, en la mayoría de los casos se dan en trato de equidad e igualdad.
	Insisto en que esto no lo hace una sola persona lo hace un grupo de personas que trabajen interdisciplinariamente.
	Más o menos porque creo necesario el apoyo de un grupo interdisciplinario que acompañe y guie
	No suficiente pues la diversidad puede ser tan amplia que es difícil atenderla, los grupos numerosos (45-46 estudiantes) hacen aún más compleja la situación. La formación profesional no da herramientas para este propósito.
	Es difícil responder si o no porque como docente se acompañan los procesos de diversidad pero se es consciente de que nos falta material especializado en dichos procesos formativos.
	Aunque tengo formación en psicología, dentro de la institución se vuelve complejo trabajar por limitaciones de espacios físicos, hacinamiento, grupos muy grandes y complejos de trabajar, por ejemplo extra edad
	Primero falta mucho tiempo para poder dedicarnos a este tipo de población. Segundo la documentación obtenida es poca por lo tanto se carece de estrategias, falta compromiso profesional frente al tema
	SE requiere espacios, recursos y capacitación sobre cada problemática. En las escuelas regulares es muy difícil trabajar con 40 estudiantes y 3 o 4 niños con NEE
	Considero que las estrategias, miradas y lenguajes deben ser ajustados para la atención a la diversidad, la escuela debe abrirse a propuestas de formación de las prácticas docentes en el aula.
	Aunque en la universidad tuve un curso de diversidad, creo que fue corto aunque considero que la institución nos ha dado herramientas que posibilitan el acompañamiento de la población contamos con el psicólogo, educadora especial y docentes comprometidos.
	Depende del tipo de necesidad de cada ser
	En general en los grupos que acompañó no se presentan casos especiales.
	No tengo en el aula estudiantes con NEE, ni con talentos excepcionales.
Formación	Tengo poco tiempo en la docencia (dos años) y las universidades no abarcan esto profundamente.
	Falta conocimiento específico, aunque pienso que no nos desfasamos e intentamos adquirir el conocimiento y preguntar.
	Desconocimiento en cómo tratar población invidente por ejemplo
	Poseo poca formación para atender la población que no está enmarcada dentro de lo

NO, Tiene la formación necesaria para acompañar la diversidad	
	normal; es decir aquella que presenta similitud.
	Actualmente nuestra institución hay varias entidades que ofrecen el servicio pero en general ellas ofrecen apoyo. Retomo de ellos muchos contenidos, pero considero que me hace falta mayor información.
	Porque la formación que he recibido ha sido más pedagógica de aula regular. Lo poco que he aprendido ha sido de modo personal.
	Porque fui formada para educar jóvenes "llamados normales", pienso que me falta formación para afrontar y resolver situaciones sociales complejas de muchos estudiantes. Creo que me faltan conocimientos y desarrollo de habilidades y competencias para trabajar estos casos
	La formación profesional no es integral, es muy especializada.
	No tengo la competencia y la formación específica en el área; no estoy actualizado en el tema.
	Considero que estoy preparada en un área específica como lengua castellana y se me dificulta trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales para hacerlo he buscado orientación de amigas que se han preparado en este campo.
	Me faltan conocimientos básicos para identificar el tipo de estudiantes y así poderlos acompañar en sus necesidades, sin embargo hay metodologías que trabajo con los chicos que permiten incluir antes de excluir
	No poseo los elementos necesarios para manejarlo.
	No he trabajado o no me ha tocado trabajar con niños discapacitados; pero sí con diversos grupos de estudiantes, que tienen dichos problemas de discapacidad motora.
	Necesitaría más profundización en la pedagogía para manejar estos como excepcionales.
	Creo Tengo la principal característica y es la actitud, he abordado referentes conceptuales relacionados con la caracterización de las poblaciones vulnerables .No obstante considero fundamental la formación y su apropiación de elementos que me permitan atender población específica, comunidad sorda, ciega, con deficiencia mental, contar con estrategias pedagógicas permanentes.
	Por no tener, primero especialización y segundo no tiene la Normal los recursos necesarios.
	A veces no sé cómo tratarlos o "llegar" a ellos.
	¿Cómo le enseño a escribir a quien no oye o ve? Difícil forma a quien la sociedad "deforma"
	Porque no la he recibido y finalmente es de manera empírica el trabajo que ese realiza con ellos.
	Porque nos faltan espacios donde nos den pautas y orientación con cada estudiante según sus características, por una parte son numerosos los grupos lo que dificulta tener una orientación más rigurosa con cada uno de ellos.
	Falta de capacitación al respecto.
	Falta de capacitación
	Porque debe existir más capacitación en el tema.
	Requiere este proceso de estrategias que deben ser aprendidas en capacitaciones.
	Falta educación superior, más capacitación en casos concretos.
	Se hace necesario obtener mayor información, capacitación y socialización de las experiencias y prácticas pedagógicas con la población diversa de la institución.
	Mi formación académica fue otra; como maestra busco lo mejor para brindar a mis estudiantes pero sé que me falta por conocer, aprender y capacitarme frente a diversos temas en especial la inclusión y las NEE
	Porque no se cuenta con una formación profesional para hacer un verdadero trabajo

NO, Tiene la formación necesaria para acompañar la diversidad	
	acorde y que realmente cumpla y satisfaga las NEE que mis estudiantes poseen, se hace lo que se puede pero siento que debo aprender más para realmente hacer un trabajo de calidad
	No he tenido capacitaciones pero tengo el deseo, el interés y la disposición para acompañar y trabajar la afectividad.
	Falta más capacitación por parte de los estamentos gubernamentales para mejorar la formación del docente.
	No he recibido capacitación frente al tema
	Mis estudios profesionales no fueron basados para atender esta población, aunque me gustaría capacitarme en cómo atenderlos.
	Por la diversidad de información, la universidad u otros espacios de formación no capacitan a los docentes con profundidad.
	Me falta capacitarme más en el proceso de la diversidad y obtener mejores conocimientos al respecto.
	Me falta capacitación.
	Creo que nos falta capacitación, con el agravante que la situación económica no lo permite y el ministerio no genera espacio para ello.
	De parte de la institución o del mismo sistema educativo ha faltado preparación y crear las condiciones para posibilitar la inclusión
	A pesar de que en el aula se encuentran estudiantes con necesidades e intereses particulares no estaría preparada para acoger un estudiante que de pronto requiera rehabilitación social.
	Considero que se necesita una capacitación especial para cada caso
No justifican	NR
	NR
	En general sí, aunque existen algunas limitaciones para las cuales no me siento capacitada.

Gráfica 17. Reglamentación interna diseñada de acuerdo a la diversidad de la población

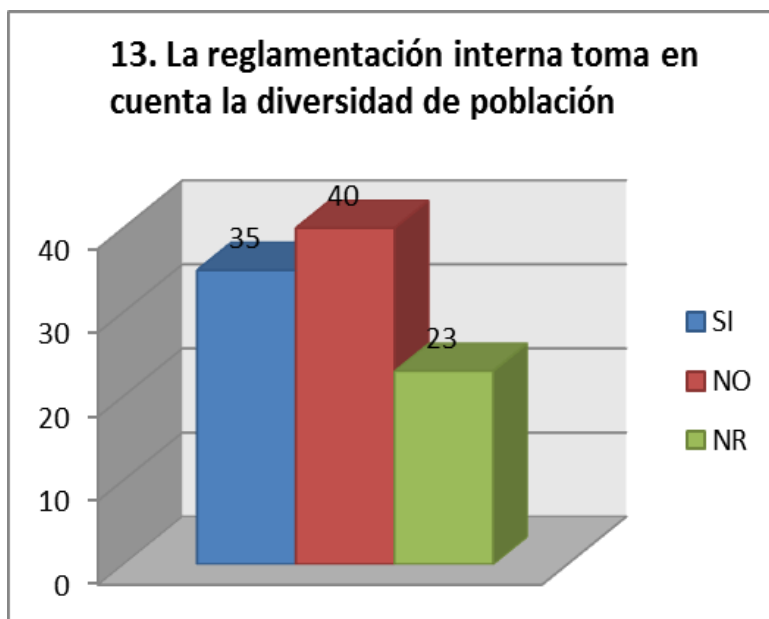


Tabla 13. Reglamentación interna diseñada de acuerdo a la diversidad de la población

SI, la reglamentación interna toma en cuenta la diversidad de población	
Actitud	Son abiertas y permiten el reconocimiento de cada uno de los estudiantes y de toda la comunidad educativa en general
	A veces, porque está en construcción, porque desde el lenguaje de algunos, es uno el escrito y en la práctica es otra cosa.
	Se toca en algunas partecitas pero no se cumplen en su totalidad
	Por lo menos se enuncia la no discriminación, la inclusión, igualdad de derechos y deberes, desde el plan de las diversas áreas se apunta a esto, incluso el eje institucional del primer periodo se trabaja específicamente el tema de multiculturalidad.
	Se tienen presente las distintas etnias en la institución.
	Por lo mismo siempre veo que se generaliza.
	Hasta ahora no he tenido la posibilidad de conocer el PEI pero en cuanto al manual y a las circulares, si bien no lo menciona como tal, tampoco excluye la atención a la diversidad.
	Teóricamente sí, pero desde que no haya una formación o preparación y recursos o condiciones en la práctica se hace muy limitado o poco viable dependiendo de la población
	Se tiene en cuenta las diferencias personales
	No hay discriminación
Condiciones	Porque pese a que la diversidad en la IE no es tan marcada, (no hay indígenas, no hay discapacitados físicamente) se tiene en cuenta otras diferencias que son quizá menos evidentes.
	Viene en proceso toda esta integración en el PEI con ayuda de personas idóneas

SI, la reglamentación interna toma en cuenta la diversidad de población	
	mencionadas en la pregunta doce (Los Álamos, licenciado en educación especial y psicólogo: el paréntesis es mío)
	Porque se está trabajando desde años anteriores en la reestructuración de las sábanas
	Siempre se tienen en cuenta las disposiciones legales ante cualquier propuesta.
	Flexibilidad en el currículo y niveles de logros.
	El manual y el proyecto tienden al cooperativismo.
	PIA sociales- enfoque etnográfico y en diversidad.
	La planificación, los indicadores de evaluación y la mayoría de los aspectos curriculares incluyen la población vulnerable.
	En ocasiones el manual si incluye este tipo de población, el PEI se está adecuando y en ocasiones en las circulares se tienen en cuenta.
	Es de notar que en el último año de transformación la IE está buscando continuamente elaborar un PEI donde todos tengan participación y realmente sean incluidos. (Apenas estamos en el proceso de construcción.)
	Se acomoda a las normas establecida por la ley de educación y manual de convivencia.
	Porque este sector tiene personas de diversas etnias, religión y condición social que hacen que un diagnóstico conlleve a la integración y socialización de todos los actores en igualdad de condiciones.
	Tenemos que hacerlo con las uñas y nuestros propios medios.
	"SE debe continuar" dentro del PEI está incluido y en el manual de convivencia y se toma en cuenta toda la población sin distinciones de raza, color, religión, etc.
	Ha sido un trabajo y reflexión constante en pro de dicha población, pero creo que a nivel nacional son demasiadas propuestas y poco el ejercicio evidente que se tiene para ello (se necesitan estructuras institucionales y capacitación desde el currículo universitario.)
	Acepta a todos y todas sin violar la constitución política de Colombia.
	Lo reitero, en la escuela normal no he enfrentado "problemas" de discapacidad/diversidad, solo población "negra" y vulnerable.
	Pero no se llevan a la práctica, a pesar de que está implícito, no se han posibilitado los espacios
	Se hace general teniendo en cuenta toda la población.
	Si tienen en cuenta, pero los casos son mínimos
	Tiene en cuenta la presencia multisocial aunque falta incluir más la diversidad sexual.
	SE establecen directrices en general y con ellos normas, deberes y derechos en pro de la correcta educación sin necesidad de opacar su identidad social.
	Relata acciones o características que se pueden implementar.
	Para mí sí, no se excluye al personal, al contrario, se hace hincapié a la inclusión
No justifica	NR
	Por la misma situación descrita en la respuesta 12

Tabla 14. Reglamentación interna no diseñada de acuerdo a la diversidad de la población

NO, la reglamentación interna NO toma en cuenta la diversidad de población	
Actitud	Se habla poco o nada del tema.
	El manual poco o nada habla de la situación o tema.
	Hasta el momento no he visto que se hagan ajustes de acuerdo a los temas para tratar con esta población.
	Siempre se refieren en forma general y no especifica a algún grupo.
	Si bien en el PEI se refiere, indispensablemente responden a estilos y necesidades diversas, esto solo se encuentra en la escritura, en la acción no se ha llegado a los mínimos niveles de aceptación de la diversidad.
	No se nota
Condiciones	En este momento estamos haciendo una reestructuración de acuerdo a las características encontradas dentro del colegio. El colegio ha sido receptivo para tal fin.
	Están pensadas para el común de la población sin ajustes a la diversidad.
	El manual de convivencia pero a pesar de eso, el colegio interviene en esos casos, creo que es porque el manual no ha sido adaptado.
	Se realiza de forma informal. Comunicación constante.
	Tiene que ajustarse al contexto
	No se ha mencionado el procedimiento para aquellos estudiantes con NEE, se han mencionado o dialogado algunos aspectos, pero no se han delimitado y definido procedimientos específicos para evaluar, trabajar e intencionar el trabajo pedagógico con estos estudiantes.
	Falta justificación y sustentación tanto teórica como práctica para tener una reglamentación interna clara sobre la diversidad en los estamentos mencionados.
	Están en construcción, además desde el área de sociales se ve el proyecto de afrocolombianidad, y con algunas entidades externas se trabaja este aspecto
	Están en construcción, pero desde el área de sociales si se manejan los proyectos de diversidad.
	Porque todas las circulares y lo estipulado en el manual de convivencia es para todos.
	En la institución falta establecer programas o criterios bien definidos para trabajar con la diversidad.
	Por las condiciones tanto internas como externas, no contamos con la formación, conocimiento, tiempo y espacio
	Se maneja una norma y una información radical, es lo que diga el rector y la coordinación y no hay espacio para las sugerencias o aportes de docentes y estudiantes
	Se menciona la importancia de incluirlo en el PEI pero no se desarrolla con propiedad.
	Falta adaptarlo para iniciar.
	Las normas son generales para toda la población
	No está explícito en dichos documentos.
	La institución no tiene estudiante, no tiene estudiantado como para hacer excepciones o tener prebendas con algunos
	Ni las condiciones del edificio están dadas para atender esta clase de población
	Es igual para todos
El trato es igual para todos	
No existen políticas institucionales y pedagógicas para atender las poblaciones	
No sé, es que en la Normal no tenemos una diversidad muy marcada de la población	

	(hasta donde conozco)
	En bachillerato no, que es donde me desenvuelvo
	En ningún momento se tratan estos aspectos por separado, teniendo en cuenta las limitantes de cada individuo y población.
	Textualmente, no, en los hechos se reciben sin condiciones.
	Solo por ser una institución de carácter pedagógico
Formación	Se requiere personal capacitado para formar a los docentes de la institución.
	Faltan orientaciones de profesionales para mejorar el funcionamiento de la IE y poder atender a esta población
	Faltan orientaciones de profesionales para mejorar el funcionamiento de la IE y poder atender a esta población
	Faltan orientaciones de profesionales para mejorar el funcionamiento de la IE y poder atender a esta población
	Faltan conocimientos y sensibilizar a los maestros.
	Necesitamos capacitación de profesionales que nos orienten.
No justifican	Dan las mismas razones del punto anterior pero se está procurando hacer cambios que requiera de facilitadores.
	No se da la razón
	Muy pocas

Tabla 15. Reglamentación interna diseñada de acuerdo a la diversidad de la población – grupo de docentes que no marcó las opciones “Sí o “No”.

La reglamentación interna toman en cuenta la diversidad de población (no responden pero si justifican)	
Condiciones	Tal vez en la teoría
	Desde mi conocimiento creo que muy poco, donde se menciona más es en las circulares o programaciones, en el PEI no
	Desde mi conocimiento creo que muy poco, donde se menciona más es en las circulares o programaciones, en el PEI no
	Soy nueva en la institución y no tengo conocimiento de qué proyectos o párrafos hablen de diversidad o inclusión
	Estamos en el proceso de reorganización del PEI, pero desde el manual hay directrices claras con respecto a ese manejo.
	En la institución se trabaja el proyecto afrocolombiano, la fundación pro niño trabaja con los niños con NEE.

Gráfica 18. Ajustes a los procesos de enseñanza y evaluación para atender a la diversidad de la población

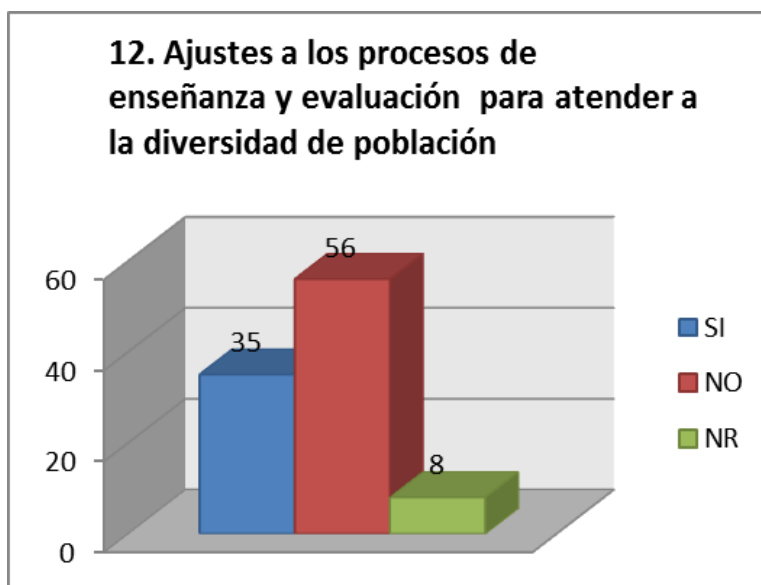


Tabla 16. En la institución se ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad

SI, ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad	
Actitud	Cada docente trata de dar una atención individualizada, partiendo de las habilidades y dificultades de cada estudiante.
	Creo que en gran manera depende de cada docente, pues es en la praxis donde se pone en juego lo que cada uno desde su criterio asume como adecuado, continuamente estamos hablando de re contextualización y este proceso implica la diversidad.
	Porque hasta donde he visto cada docente se defiende como puede.
	Porque hay reconocimiento y se identifica el problema.
	Aunque en el primer periodo existe en toda la institución un eje transversal llamado multiculturalidad, no se hace una evaluación personalizada para estudiantes con deficiencias o avances, y tampoco aparece una diferenciación en los indicadores de desempeño.
	Uno de los propósitos de la educación es un aprendizaje abierto, se trata que todos sean evaluados de igual forma y se valoren por lo que hacen.
	No hay discriminación de nada.
	Se reflexiona en la inclusión social de las minorías y sobre la solidaridad como medio de trabajo grupal de inclusión social
	Tengo presente las dificultades de aprendizaje de algunos estudiantes y valoro sus esfuerzos.
	Todo el tiempo se trabaja respetando las diferencias y los ritmos de aprendizaje, se tienen

SI, ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad	
	falencias con los espacios, materiales didácticos que se debe emplear con dicha población, además de una adecuada planta física.
	Porque tomamos cada proceso del niño como un espacio para enriquecer.
	En lo posible se trata de evaluar de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes.
	Porque es difícil generar tipos de evaluaciones para cada estudiante sea o no sea de población diferente, sin embargo se tienen en cuenta las particularidades de los estudiantes.
	Por medio de los planes de mejoramiento que permiten la adaptación a las necesidades del individuo.
	Porque se tienen en cuenta las diferencias y valores individuales de todos y cada uno de los-as estudiantes
	A todos se les brinda lo necesario, en esta evaluación se da oportunidad de reforzar o recuperar sus logros de acuerdo a sus capacidades.
Condiciones	Por la disponibilidad y el espacio con que se cuenta. El recurso humano es excepcional.
	En el colegio se ha interesado por acompañarnos con el psicólogo y una docente que hay licenciada especial, también desde el proyecto NEE y algunas instituciones como los "Álamos" que nos ayudan en este proceso de atención a estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación.
	Estamos iniciando con un grupo de profesionales que buscan el apoyo y orientación de instituciones externas para orientarnos en nuestro proceso de enseñanza en las aulas de clase.
	Tenemos una sola persona que nos orienta en algunos procesos de inclusión. Trabajamos al ritmo de los estudiantes.
	Proyecto de barreras para el aprendizaje
	Presencia de proyecto en barreras para el aprendizaje, a cargo de una docente idónea.
	El PIA y los procesos académicos y humanos están ajustados a la ley y al componente solidario de la pedagogía.
	Se le ha hecho algunos ajustes al PEI y a los planes de mejoramiento y eso ya es un buen camino, pero considero que falta mayor ajuste en muchos procesos.
	Porque se está implementando con el nuevo modelo pedagógico reorganizar situaciones que conllevan a la inclusión y por el empeño de cada docente frente a estas situaciones.
	Si dentro del plan de área, pero no con una rigurosidad general de la institución.
	Porque es equitativo e incluyente
	Se hace un trabajo más personalizado y de acompañamiento con esta población.
	Dentro de los logros mínimos.
	Aunque creo faltaría complementarla
Se realizan evaluaciones generales, tratando de no discriminar a nadie.	
No hay gran diversidad.	
Formación	Se está en un proceso de capacitación y concientización para esto.
	En este momento asesoro y acompaño algunos proyectos de investigación que están enfocados desde la inclusión.
No justifica	En algunos casos si en otros no.

Tabla 17. En la institución no se ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad

NO, se ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad	
Actitud	Se está trabajando en capacitar los docentes en algunos aspectos como las NEE pero cada docente desde sus mismas capacidades es quien pone en práctica lo aprendido.
	No he tenido la oportunidad de verlo, sin embargo creo que cada docente se responsabiliza de ello y ajusta su metodología para atender a la diversidad.
	Por el temor de los docentes a enfrentarse con esas situaciones
	Queda a la libre decisión de cada docente aunque en ocasiones nos han hablado del tema y de la obligatoriedad de cumplir las disposiciones ministeriales.
	Se trabaja normalmente, visibilizando todo
Condiciones	Considero que esto aún es un proceso y mientras la necesidad no sea tan latente esto es muy difícil que se visualice así.
	Por el momento estamos dando los primeros pasos frente al tema
	En la Institución se cuenta con un espacio muy limitado, sí existe un proyecto que apoya dichos procesos, pero existen algunas limitaciones las cuales en la institución no existen ambientes, ni profesionales, ni materiales, entre otros factores, con que dar un buen proceso de enseñanza a dichas personas. Si ocurriera que alguien llegara a la institución se haría lo posible por facilitar este proceso.
	El espacio físico es limitado lo que proporciona que los procesos de enseñanza no sean adecuados para la movilidad. Es aquí donde el docente busca otras estrategias
	No hay el recurso, ni el tiempo, ni la debida capacitación.
	No hay recurso, tiempo ni capacitación para realizarlo
	Porque es un asunto que nos inquieta y es una necesidad urgente, lo que tenemos presente, se ha tratado de trabajar desde el mismo consejo académico, desde el grupo de docentes pero siempre salen otros asuntos que requieren el trabajo y se nos van quedando en el "tintero", digamos que hay acciones individuales de los y las docentes pero nos falta trabajar mucho.
	Falta adoptarlos pues carecemos de recursos físicos y personal capacitado- un grupo de profesionales.
	No se cuenta con recursos personales y físicos.
	Se ha hecho referencia al tema y la necesidad de su implementación pero lo urgente no da tiempo para lo importante
	Porque el currículo está más adaptado a nuestro entorno social.
	Nuestro plan curricular aún no se encuentra totalmente adecuado y ajustado para atender la diversidad de población.
	Aún nos falta adoptar de forma más clara y explícita estos procesos (enseñanza-evaluación) desde el PEI, pasando por el manual de convivencia y concluyendo en el trabajo realizado en el aula
	Porque no existen indicadores de desempeño que evalúen el proceso individual de cada estudiante, sino que estos son generales para todos los estudiantes.
	En el momento se vienen ajustando tanto el PEI como las diferentes áreas para que haya unas políticas claras sobre la inclusión.
En el momento se está trabajando para que en el proceso de enseñanza sea incluida la atención a la diversidad.	
Porque todo lo que se planea como logros y otras actividades son iguales para todos.	
Porque hay un currículo general que apunta más a lo cotidiano sin tener en cuenta las	

NO, se ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad	
	particularidades.
	Los indicadores no se ajustan al proceso evaluativos según las necesidades de cada estudiante pues son generalizados.
	Hay un solo currículo y un sistema de evaluación para todos los estudiantes así el profesor lo quisiera hacer no es viable por la falta de tiempo y los grupos tan numerosos; además porque desde los mismo procesos educativos y las I.E está establecido así y hay que cumplirlo
	No hay logros o indicadores para evaluar niños con NEE o que estén en proceso de inclusión.
	Se deben replantear algunos indicadores de logros que marquen esta inclusión.
	Existen indicadores de desempeño que respondan a procesos desarrollados dentro del aula de clase.
	Hasta el momento no he observado que en los planes se hagan ajustes para tratar el tema.
	Porque se generaliza.
	La institución elabora pruebas estándares de temas que se supone todos los estudiantes deben manejar en relación con las mallas curriculares y planes de área. En este sentido considero que las adaptaciones y ajustes se harán de forma individual (algunas docentes)
	Estamos en un proceso de reordenamiento a nivel de planes.
	No existe una política clara sobre atención a la diversidad. Lo más preocupante es la actitud de los docentes poco receptiva, dogmáticos frente a las posibilidades de aprender, aceptar y generar presupuestos de transformación que permitan realmente la denominada "institución inclusiva"
	Los estudiantes son evaluados igual que a los estudiantes regulares.
	Se deben hacer ajustes al currículo, pero la gran cantidad de estudiantes impiden una buena labor con aquellos que requieren en ocasiones una enseñanza personalizada.
	El PEI no está adaptado para dichos cambios.
	No se ha planeado los logros ni estrategias para niños y niñas con diversidad, estas son generales para toda la población.
	Falta en el currículo, pero los maestros hacemos dichos ajustes después de los diagnósticos realizados al iniciar el año y cada periodo escolar.
	Los contenidos cognitivos son iguales para todos lo mismo que el manual de conveniencia
	Son estandarizadas, para todos, lo que requiere el ICFES
	Se trabaja con un mínimo de logros alcanzados, los demás pierden y se van quedando o se van retirando. Se trata a todos por igual.
	Al menos en mi asignatura no lo tengo.
	No hay cosas
	No hay alumnos con dificultades especiales
	No se ha requerido hacer ya que en lo personal no he atendido niños o jóvenes que así lo requieran.
	Considero que son homogeneizadoras.
	Solamente nos dedicamos a lo pedagógico
	Formación
Falta capacitación	
Falta capacitación de los docentes, no hay un diseño curricular para estos y mucho menos estrategias evaluativas adecuadas a la individualidad.	
No Tengo conocimiento de esto.	
Nos falta mucha capacitación a los educadores.	
	Creo que no están muy claros los procesos y tal vez falta mayor información

NO, se ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad	
	La enseñanza y la evaluación se ajustan a las necesidades e intereses de los niños y los jóvenes. No he enfrentado la discapacidad, necesitaría capacitación urgente.
	No se capacita al docente para atender la diversidad
	Porque no hemos tenido una asesoría que nos permite dicha integración, lo hacemos desde nuestro saber.
	Se carece de unas orientaciones claras en relación con la evaluación y la convivencia.
	Hace falta más información, formación e intercambio institucional, persiste la tradición.

Tabla 18. Respuesta de los y las docentes por categorías

Categoría	Respuestas de los y las encuestadas
Incoherencia entre reglamentación y práctica	Creo que no están bien articuladas, empezando por la capacitación que requiere un docente para atender satisfactoriamente las poblaciones diferentes
	Muy dispersas, creo que las Instituciones que han trabajado bien la inclusión, es porque internamente quieren hacerlo, más que por las políticas públicas educativas que orienten la labor docente.
	Ninguna relación
	Nos hace falta amarrar esos procesos
	Las políticas impuestas no cuentan con la opinión de los docentes.
	Pues la intención de la relación es buena pero no se dan las condiciones en ocasiones para cumplir las políticas públicas en bienestar de la población vulnerable.
	El sistema educativo también se queda corto en cuanto el tema de la inclusión debido a que su intervención no es directa sino a través de convenios con instituciones que en ocasiones no permanecen y no siguen procesos.
	En ocasiones aunque las políticas públicas sean claras en el papel; se evidencia en las prácticas pedagógicas otras realidades. Los contratos dados a instituciones como la UAI, Profamilia y otros, son cortos y no se ve continuidad en los procesos iniciados.
	La relación que existe es que aunque los docentes no tengan los lineamientos para atender estos procesos debemos atender a los estudiantes y acomodarlos a los procesos de enseñanza.
	Hay mucho interés pero el estado solo trabaja por contratos que a la hora de la verdad no cumplen con lo proyectado. Debe haber mayor continuidad y acompañamiento al docente del personal capacitado.
	En la institución no hay suficiente claridad porque no tenemos los decretos que fundamenten claramente este proceso de inclusión.
	No hay orientación clara sobre los decretos o leyes para apropiarnos del proceso.
	Una cosa hay en el papel y otra cosa es lo que se hace realmente, se piensa que inclusión es recibir a toda clase de personas pero no se les ofrece una educación realmente inclusiva
No hay apropiación sobre los decretos de reglamentación.	

	Son incoherentes para trabajar la inclusión considero que se debe trabajar en otras condiciones, no como se hace que se piensa que calidad es cantidad y por eso a veces se interrumpen los procesos, en esos grupos tan grandes es muy difícil hacer acompañamiento a cada estudiante desde su particularidad.
	No están conectadas en sus propósitos.
	No existen criterios que permitan establecer esa relación con la institución.
	La relación es que hay que cumplir con lo establecido en cada institución.
	La relación que existe es que a pesar de no estar capacitados para tratar esta población como está reglamentada por las secretarías de educación debemos atenderlos.
	Van cogidos de la mano, pero el estado habla muy bonito, pero todo se deja a las instituciones educativas y cada vez aumenta el número de estudiantes en las aulas, poco material didáctico y capacitación.
	En lo teórico encuentro mucha relación, sin embargo, en la práctica, el sistema educativo no ofrece, muchas posibilidades para lograr un proceso de inclusión eficaz.
	Creo que lo establecido en las políticas públicas, legislación y la realidad son distantes y desarticulados. Si bien en la actualidad se implementan proyectos y programas que buscan atender estos procesos, aun no se cuenta con las condiciones físicas didácticas-metodológicas e ideológicas por parte de todos los entes involucrados en estos procesos incluyentes.
	Realmente desde las políticas es mucho lo que predica pero poco lo que se aplica, las facilidades para ello no son tantas.
	Las políticas públicas orientan el trabajo sin tener en cuenta las verdaderas necesidades de cada individuo, lo cual va en detrimento de los niños y niñas de las escuelas regulares y no se compadece con los docentes ya que esto implica mayor trabajo.
	Están desfasadas y desactualizadas; falta mayor conocimiento de las normas del MEN
	Las políticas públicas son de doble moral y pretenden descargar en la labor educativa toda la responsabilidad, porque inclusión no es llenar todas las aulas de clase con las diferencias particularidades sino posibilitar que las supere con los elementos necesarios ¿Con qué atiende un maestro un niño(a) con NEE?
	En lo político se habla mucho, pero no se cumple, el mismo estado no pone los medios.
	Se pretende generar procesos de inclusión pero el gobierno no aporta nada para ello
	Las políticas educativas argumentan y exigen los procesos de inclusión pero no orientan, acompañan, ni brindan los recursos tanto físicos, como humanos para su desarrollo.

	El discurso de la tolerancia y la igualdad es el laboratorio de la conciencia de nuestros políticos, tan acostumbrados a excluir y desplazar, este es un país único desde la diferencia entre el discurso y la práctica.
	Políticas públicas no hay coherencia entre lo que se dice y lo que se aplica
	No hay reglamentación que ayude a que las instituciones educativas ayuden a esos estudiantes a superarse
	Una relación de imposición y reglamentación pero no de acompañamiento y capacitación.
	Las políticas educativas son muy masivas lo cual dificulta la inclusión de personas nuevas o con dificultades especiales, la jornada escolar excluye
	El gobierno es contradictorio al querer la inclusión pero no capacita, no adecua los espacios, descuida la educación pública con sus procesos y programas.
	La relación es estrecha pero el estado deja sola a la escuela
Coherencia total o parcial, entre reglamentación y práctica	En ambas se hace énfasis en una educación con calidad, donde se valore el proceso de cada estudiante. Además se tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje.
	La relación es que las políticas públicas orientan un proceso constante y no con ciertas comunidades sino generales. Esto se adecua a los contextos pero teniendo en cuenta que el ser humano es diferente y que como ser diferente es libre! Y puede ser parte de otros espacios.
	Considero que desde hace tiempo se viene tocando el tema al respecto desde la misma ley 115.
	Es un puente para cumplir a cabalidad y con certeza el proceso
	Se orientan hacia las leyes de inclusión, igualdad y equidad.
	Las políticas del colegio están amarradas a las políticas, sin embargo el espacio físico de la institución no permite el acceso a personas con algún tipo de discapacidad.
	Son necesarias y deben tener más herramientas
	Las políticas públicas reglamentan, facilitan recursos y tiempos para ofrecer una mejor atención a estudiantes con necesidades diversas o especiales.
	La relación está dada en la búsqueda de la formación del ser en los aspectos sociales sin tener en cuenta más aspectos
	La relación radica principalmente en la formación del ser humano aunque no puntualice en la diversidad.
	Buscan que las IE estén preparadas para recibir dicha población y a diario brindan espacios de capacitación a los docentes en estos procesos. Reorganizar los logros evaluativos que se acomoden a las poblaciones especiales
	Son importantes y necesarios porque le dan participación a todo tipo de personas de la población en general.

	Positivo: que invitan a que se reciba por igual a todos; Negativo: que nos dejan Todo a nosotros y de encima nos exigen sin dar preparación para los casos excepcionales
	Se relaciona desde el diseño de currículos con pertinencia social y académica desde el rol que debe desempeñar el docente en su labor de maestro investigador de su propia práctica.
	La relación es permitirle a todos los seres humanos la misma participación, los mismos derechos que como seres humanos cada individuo tiene
	Hoy es innegable que al aula llegue población con necesidades y el docente debe estar preparado con actitud y sensibilidad para desarrollar procesos, la relación por esto es pertinente.
	La relación es estrecha ya que el manejo educativo lo debe hacer el profesor siguiendo los requerimientos del gobierno
	La relación es que los maestros debemos estar prestos desde lo posible para incluir.
	Es una relación mutua de retroalimentación.
	Todavía percibo vacíos aunque si existe mucha teoría.
No responden la pregunta directamente	Ni hablar, es tema casi que político. Es nuestro deber bregar a HACER
	En la labor no existe U (NO TERMINA LA RESPUESTA)
	Políticas públicas del municipio de Medellín, adheridas a la legislación colombiana que trabaja las negritudes, las mujeres, comunidad lgbt.
	Considero que no existe una conciencia sensible frente a la diversidad desde la comunidad educativa en general y el docente en su rol específico, lo cual obstaculiza la aplicación y la trascendencia de las políticas públicas a lo cotidiano
	Reglamentación de proyectos obligatorios, actividades, encuentros y otras.
	A veces son ambiguos y no se evidencian dentro del aula.
	No hay de pronto una conexión entre las diferentes licenciaturas y la educación especial, están aisladas.
	Falta más personal idóneo en la diversidad de niños-as con NNE
	Es un proceso en el cual se tiene que abordar el mismo docente; ya que este en muchos casos es el principal excluyente por lo tanto para algunos estudiantes también es muy fácil agredir por ser diferentes.
	En primera instancia el maestro debe tener a estos niños en el aula de clase y en este momento los procesos de inclusión son una realidad educativa en las aulas de clase
	Falta más capacitación a los docentes y más ayudas didácticas y metodológicas en relación a la población con NEE.
	La institución no tiene mucha claridad sobre el tema
	Realmente a nivel general se habla muchísimo de inclusión pero esto es un camino que apenas estamos empezando y conociendo y se opina que estamos solos, con el paso del tiempo nos daremos cuenta si se está haciendo un buen trabajo o no.
	Si están trabajando al tema pero se están metiendo más en la

	globalización
	SE requiere cobertura, disminución de tasas de deserción escolar y esto debe incluir a toda la población.
	Se hace necesario establecer ajustes de nivel estructural que permitan una real inclusión.
	Exactamente no sabría mencionar la relación pero la labor docente es una profesión que invita a estarnos capacitando y es necesario hacerlo y entre ello está la necesidad de conocer y ampliar nuestro saber sobre los procesos de inclusión y atención a la diversidad.
	Respondida en la anterior pregunta
	Se pretende que en un aula regular sin el apoyo de un grupo de profesional se solucione todo. Es un llamado grande al estado.
	Se le exige a la escuela enfrentar la diversidad con lo mínimo de capacitación. Me anima el deseo de reclamar los derechos para todos(as) para vivir como seres humanos dignos.
	De acuerdo a la realidad social, hay cambios y en esto se incluyen las diferentes poblaciones, se deben crear unas políticas educativas
	Se requiere mayor vigilancia y control para que no sean solo propuestas.
	Creo que la inclusión tiene sus beneficios, pero a mi modo de ver el gobierno habla de ella para ahorrar costos
	No las conozco
	Poco se sabe ya que nuestras instituciones sólo se prepara a recibir todo personal que sin importar su estado, sólo hay que brindarle en derecho.
	Poco, porque tengo desconocimiento de la normatividad al respecto
	Deben ser coherentes
	Es letra muerta

Gráfica 19. Relación entre reglamentación y práctica docente

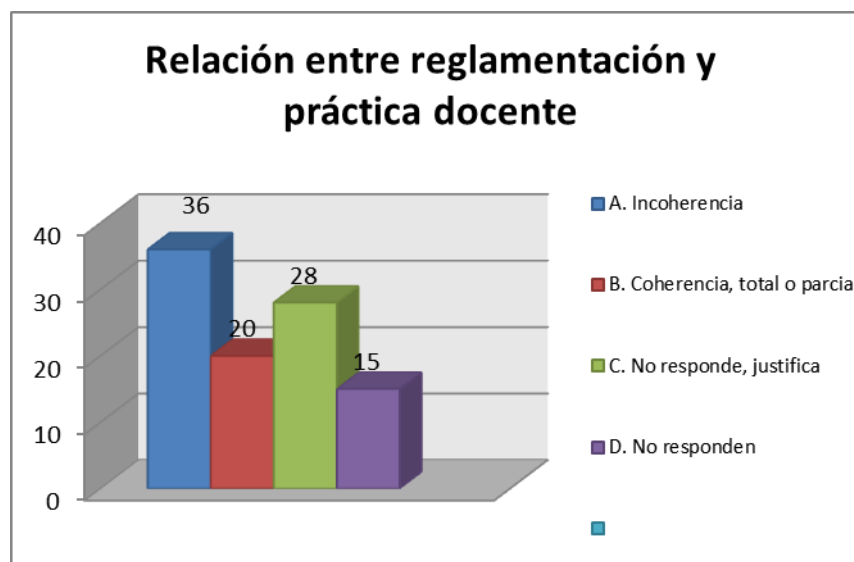


Tabla 19. Argumentos que los docentes quisieron aportar sobre la inclusión

Por favor escriba la información que considere relevante dar a conocer sobre la atención a la diversidad o los procesos de inclusión que se viven en su institución, o en su defecto sobre las limitantes o barreras que imposibiliten el buen desarrollo de dicho aspecto.		
Categoría	Respuesta	Frecuencia de la respuesta
Barreras	Falta capacitación	21
	Falta logística	15
	Se necesita profesionales especializados	13
	No hay políticas de inclusión	12
	Poco compromiso de los docentes	6
	Falta apoyo de ONG	3
	Poca tolerancia estudiantil	3
	Hay un alto número de estudiantes por aula	3
	No veo nada (no hay nada)	3
	Que los gobernantes se apropien del tema	2
	Los docentes son capaces menos en discapacidades físicas	2
	Se da una aumentada deserción entre la población diversa	1
	Poco reconocimiento y apoyo a la labor	1
	Los docentes se ocupan en papeleos y proyectos	1
	El cambio de líderes trastorna la inclusión	1
	El docente improvisa	1
	Poco compromiso de la familia	1
Un problema no pedagógico, sino social de desposeídos.	1	
No responden		12
Facilitadores	La institución cumple con su función en inclusión	9
	La inclusión se hace parcialmente	3

Gráfica 20. Argumentos que los docentes quisieron aportar sobre la inclusión

