

INCLUSIÓN DE LA POBLACIÓN RAIZAL SANANDRESANA EN LA
UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ

DANIELA RÍOS MUÑOZ

VALENTINA TORRES DAVID

Trabajo de grado para optar el título de trabajadoras sociales

ASESORA:

MONICA LONDOÑO MARTÍNEZ

Trabajadora Social

Magister en género, desarrollo y política

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

MEDELLÍN

2020

Tabla de contenido

Planteamiento del problema	13
Referente metodológico	9
Fundamentación epistemológica	9
Paradigma Histórico-hermenéutico	9
Enfoque cualitativo	11
Fenomenología como estrategia	11
Momentos de la investigación.....	12
Momento descriptivo	12
Momento de Análisis de información.....	15
Momento de Socialización de los resultados.	15
Consideraciones éticas.....	16
Antecedentes	18
Antecedentes a nivel internacional.....	19
Educación inclusiva.....	19
Multiculturalismo- Interculturalidad.	27
Educación intercultural.....	29
Antecedentes a nivel nacional.....	36
Educación inclusiva.....	36
Multiculturalismo- Interculturalidad.	42
Diversidad Cultural.....	43
Referente teórico-conceptual	46

Referente teórico.....	46
Teorías críticas en el trabajo social.	47
Trabajo Social decolonial	52
Teoría de la inclusión	53
Referente Conceptual.....	56
Referentes sobre la Educación Inclusiva.	56
Referentes sobre la Diversidad Cultural.	57
Concepciones de Interculturalidad.	58
Debates entre multiculturalidad y pluriculturalidad.	60
Referencias sobre Permanencia Estudiantil.	61
Bienestar en la educación superior.	65
BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	68
Población raizal como grupo poblacional en Colombia.	70
<i>Antecedentes históricos de la población raizal</i>	71
<i>Término raizal</i>	72
<i>Características de la población raizal</i>	74
<i>Espiritualidad y Religiosidad</i>	75
<i>La lengua materna y los cuentos de Anansi</i>	75
<i>Música y Danza</i>	76
<i>La vivienda</i>	76
Procesos de inclusión con respecto a la educación.	77

Referente normativo:Horizonte Nacional e Internacional	78
A nivel internacional	78
Políticas internacionales sobre la inclusión.	78
Marcos normativos de apoyo a la inclusión (1948-2007).....	80
A nivel nacional.....	81
Hallazgos.....	84
Referente contextual.....	84
Universidad Católica Luis Amigó.....	84
Fuente: página web institucional. http://www.funlam.edu.co/	87
Fuente: página web institucional. http://www.funlam.edu.co/	88
Fuente: página web institucional. http://www.funlam.edu.co/	90
Programa Permanencia con Calidad.....	91
Acciones direccionadas por cada Facultad para la permanencia.	93
Facultad de Psicología y Ciencias Sociales	96
Facultad de Ingeniería y arquitectura	97
Política de inclusión en la universidad Católica Luis Amigó	97
Caracterización de la población raizal sanandresana estudiante de la Universidad Católica Luis Amigó	104
Caracterización.....	104
Otras referencias/hallazgos	112
Conclusiones y recomendaciones.....	113
Referencias bibliográficas.....	118

Agradecimientos

Expresamos nuestros agradecimientos:

A nuestra maestra y asesora Mónica María Londoño Martínez por el acompañamiento Incondicional, enseñanzas y apoyo en todo este proceso investigativo.

A la Universidad Católica Luis Amigó, en especial al Grupo de investigación Laboratorio Universitario de Estudios Sociales (LUES) y a todos los profesionales que lo integran, por abrir espacios de formación e investigación en los que se fortalecen y consolidan los perfiles profesionales e investigativos de quienes hacen parte de este.

A nuestras familias y amigos que hicieron parte de todo este proceso y estuvieron ahí cuando necesitábamos de su compañía y apoyo emocional.

A todos ellos, y a las demás personas que apoyaron el proceso muchas gracias a todos.

Resumen

Este trabajo de grado se realizó bajo la modalidad de pasantes, figura administrativa que acoge la Universidad de Antioquia y la Universidad Católica Luis Amigó por medio de un convenio entre las partes, lo que establece un vínculo directo con el grupo de investigación LUES Laboratorio Universitario de Estudios Sociales y su macro proyecto institucional “Factores de inclusión y permanencia de las mujeres, en su formación profesional en la Universidad Católica Luis Amigó” del cual se deriva esta investigación.

El objetivo general es analizar los procesos de inclusión de la población sanandresana de la Universidad Católica Luis Amigó en los últimos 5 años, permitiendo la generación de propuestas que favorezcan la misma desde una mirada crítica del Trabajo Social, siendo de suma importancia conocer cómo se han desarrollado los procesos de inclusión de la población Sanandresana en la Universidad Católica Luis Amigó entre los años 2012-2017.

La investigación se desarrolló bajo el paradigma histórico hermenéutico con enfoque cualitativo, teniendo en cuenta la fenomenología como una estrategia que nos permitió conocer los sujetos desde su esencia y sus vivencias. La selección de los participantes se realizó teniendo en cuenta dos aspectos, el primero que fueran estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó sede Medellín, que hayan estado en la universidad entre el 2012-2017 y el segundo que estudiantes pertenecientes a la población Sanandresana.

Como conclusión se obtuvo que aunque en la universidad se presenten diferentes espacios de socialización, los estudiantes raizales- sanandresanos no tienen un espacio predeterminado donde puedan reivindicar su cultura, sin embargo hay que hacer claridad que estos de manera informal se reúnen como grupo de amigos y en cuanto al desarrollo de políticas para la inclusión se ha visto un avance significativo, pero sigue notando que en la educación superior el desarrollo de estas sigue quedando corto, lo que se hizo evidente teniendo en cuenta que desde el año 2007 se habla de la Educación Superior Inclusiva y en la Universidad Católica Luis Amigó por medio de la RESOLUCIÓN RECTORAL N°06 DEL 2019 adopta de manera particular su política de Inclusión.

Palabras clave: educación inclusiva, permanencia, población raizal y sanandresana

Abstract

This degree work was carried out under the modality of interns, an administrative figure that welcomes the University of Antioquia and the Luis Amigó Catholic University through an agreement between the parties, which establishes a direct link with the research group LUES University Laboratory of Social Studies and its macro institutional project “Factors of inclusion and permanence of women, in their professional training in the Universidad Católica Luis Amigó ”from which this research is derived.

The general objective is to analyze the inclusion processes of the San Andres population of the Luis Amigó Catholic University in the last 5 years, allowing the generation of proposals that favor it from a critical perspective of Social Work, being of the utmost importance to know how they have been developed the processes of inclusion of the Sanandresana population at the Luis Amigó Catholic University between the years 2012-2017.

The research was developed under the hermeneutical historical paradigm with a qualitative approach, taking into account phenomenology as a strategy that allowed us to know the subjects from their essence and their experiences. The selection of the participants was made taking into account two aspects, the first that they were students from the Universidad Católica Luis Amigó, Medellín headquarters, who had been at the university between 2012-2017 and the second that they were students belonging to the Sanandresan population.

As a conclusion it was obtained that although different spaces for socialization are presented at the university, the Raizales-San Andresan students do not have a predetermined

space where they can claim their culture, however it must be made clear that these informally meet as a group of friends and Regarding the development of policies for inclusion, a significant advance has been seen, but he continues to notice that in higher education the development of these continues to fall short, which became evident considering that since 2007 there has been talk of Education Superior Inclusiva and at the Luis Amigó Catholic University, through RECTORAL RESOLUTION N ° 06 OF 2019, adopts its Inclusion policy in a particular way.

Keywords: inclusive education, permanence, Raizal and San Andresan population

Introducción

El presente trabajo se hace en el marco de la pasantía realizada en la Universidad Católica Luis Amigó específicamente en el Grupo de Investigación Laboratorio Universitario de Estudios Sociales, de esta pasantía sale nuestro trabajo de grado para optar el título de Trabajadoras Sociales, el cual lleva como título *“la inclusión de la población raizal Sanandresana en la Universidad Católica Luis Amigó”*.

En el desarrollo del trabajo podrán encontrar el planteamiento del problema el cual tiene los antecedentes a nivel internacional y nacional sobre la Educación inclusiva retomando a autores como Tuneu (2099), Zambrano (2016), Velázquez (2010), entre otros; en el desarrollo del planteamiento del problema se tiene en cuenta lo menos investigado haciendo énfasis en la educación inclusiva enfocada para grupos étnicos o raizales y para terminar se mencionan los objetivos y preguntas generales y específicos.

Para continuar se va a exponer el referente metodológico, donde se tiene la fundamentación epistemológica, basando la investigación en el paradigma histórico hermenéutico, con un enfoque cualitativo y como la estrategia la fenomenología. La investigación tiene 3 momentos uno descriptivo donde se fortalecen las líneas de revisión documental y la de trabajo de campo, el segundo momento es de análisis, donde la información recolectada pasaba por 4 momentos: codificación, categorización, ordenación y clasificación; y el último momento es la socialización. En este mismo capítulo se tienen en cuenta las consideraciones éticas las cuales se hacen en base al código de ética del Trabajo Social en Colombia.

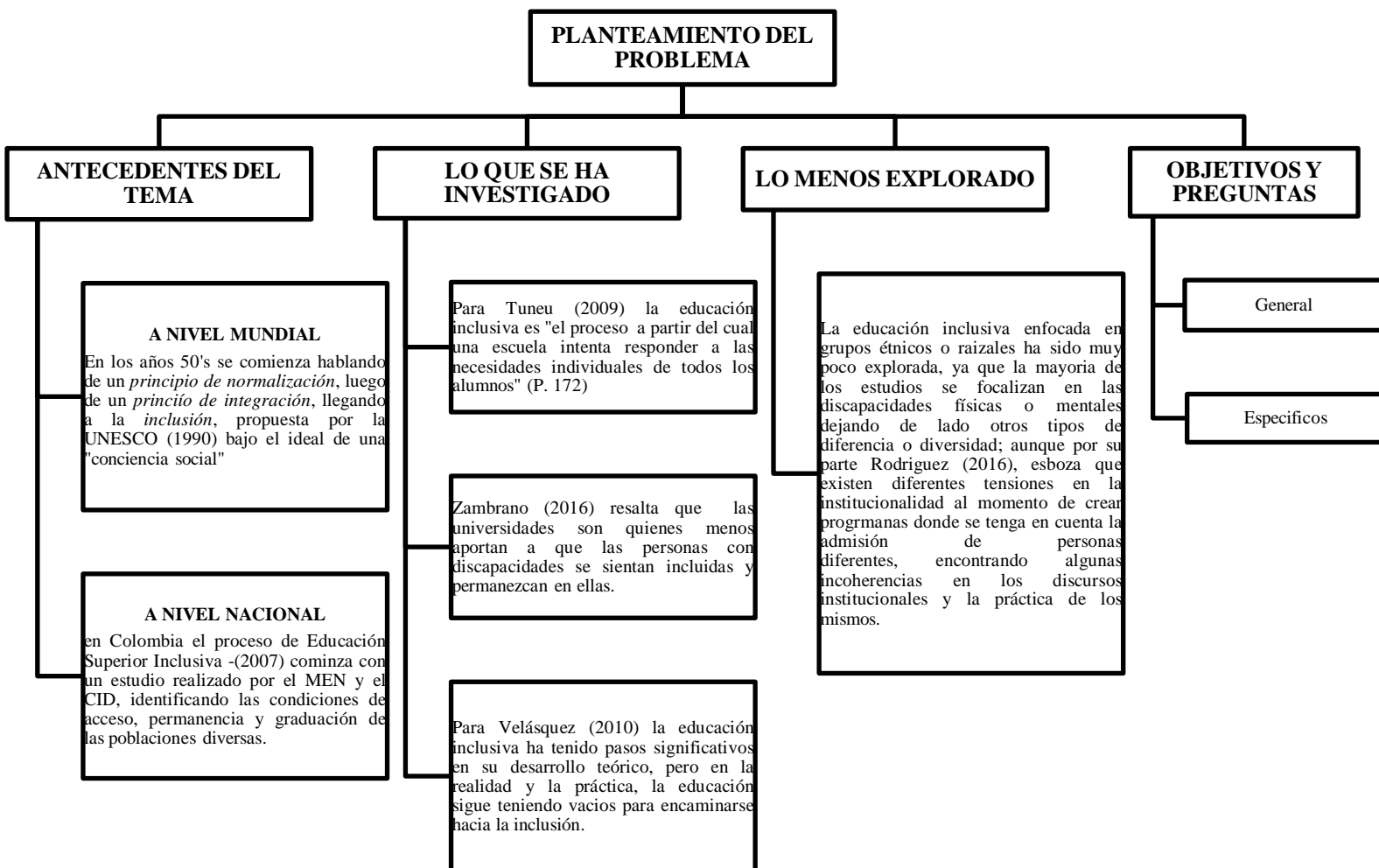
El próximo capítulo que se desarrolla es el de los antecedentes, en cual se mencionan los antecedentes a nivel nacional e internacional de la educación inclusiva, la diversidad cultural,

la multi-interculturalidad y la educación intercultural. En esta misma línea se continúa con el referente teórico-conceptual, donde desde la teoría se tienen en cuenta las teorías críticas en el Trabajo Social y también se tiene en cuenta la teoría de la inclusión la cual es desarrollada por Tuneu (2009) la cual busca concebir la educación inclusiva de una manera diferente a atender a las personas con una discapacidad. En el referente conceptual se desarrollan los siguientes conceptos: referentes sobre la educación inclusiva, concepciones de la interculturalidad, referentes sobre la permanencia estudiantil, debates entre multiculturalidad y pluriculturalidad, población raizal como grupo poblacional en Colombia, bienestar en la educación superior y debates filosóficos, procesos de inclusión con respecto a la educación y referentes sobre la diversidad cultural.

Durante el desarrollo de la investigación se hizo importante revisar el referente normativo sobre el tema, por lo cual se revisaron las normas que rigen el tema a nivel nacional e internacional.

Después de este apartado se mencionan los hallazgos encontrados en el desarrollo de la investigación, en una primera parte se hace una contextualización del lugar donde se está realizando la investigación, se continúa con la descripción de la política de inclusión de la Universidad Católica Luis Amigó la cual fue adoptada a través de la resolución rectoral N°6 de 2019, para dar paso a una caracterización de población raizal Sanandresana de los estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó, esta caracterización se hace de manera cualitativa y cuantitativa y terminar el apartado con las conclusiones y recomendaciones.

Planteamiento del problema



Fuente: Elaboración propia

En los años 50's a nivel mundial con el "*principio de normalización de la educación especial*", formulado por Bank-Mikkelsen se comienza a pensar en una educación inclusiva; éste lanza el principio de normalización como "La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible" (2010. p.76), a través, de servicios propios de la comunidad educativa los cuales deben brindar la atención que estos necesitan. Con el tiempo el principio de normalización fue extendido por toda Europa, EE. UU y Canadá, tomando cambios en su definición y aplicación; ya no solo aplica para

personas con deficiencias mentales, sino a toda persona con discapacidad, y era dirigido tanto al sujeto con discapacidad como al sistema en el que estaba inmerso.

Este principio de normalización fue tomando presencia en las políticas de intervención sobre la discapacidad, lo cual se le atribuye a la aprobación del “*principio de integración*” en el informe Warnock en el año 1978, en Reino Unido; informe que reafirma lo que se venía planteando con el principio de normalización, enfocándose en que la persona con necesidad educativa especial debía convertirse en normal y también debía ser aceptada con sus necesidades, con los mismos derechos y el mismo acceso de escolaridad que las demás personas (Parra, 2010).

Al igual que el principio de normalización, el de integración, obtuvo una evolución conceptual, ya que si bien era necesario que las personas con necesidades de educación especial se “sintieran normales y fueran aceptadas en su entorno”, también había que preguntarse por sus contextos y las diversidades que se encontraban en este; es ahí donde aparece el término inclusión, el cual se deriva de una “conciencia social”, propuesta por la UNESCO (Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura) en la conferencia de 1990 “Declaración mundial sobre educación para todos”, la cual se fundamentó en las desigualdades y el cumplimiento de los derechos, más exactamente los derechos a la educación.

Fue a partir de esto que diferentes países desarrollados empezaron a pensar en una *educación para todos*, traducida en una concepción de inclusión, es decir, las necesidades de educación especial no solo era un problema que afectaba a unos cuantos, sino a todos los países, desde sur a norte, y que por tanto se debía pensar en una estrategia de

educación global que ya no pensara en un espacio “normal”, sino diverso donde todas las instituciones y escuelas se transformaran en inclusivas y tener una capacidad de educar a todos los niños y niñas de dicha comunidad.

En 1994 en la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales en Salamanca, se aprobaron los principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales y un marco de acción para generar una educación inclusiva, en el que las instituciones educativas celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada persona (Parra, 2010).

En Colombia el proceso de Educación Superior Inclusiva inició en el año 2007 con un estudio realizado por el MEN Ministerio de Educación Superior y el CID Centro de Investigación para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia, donde se identifican las condiciones de acceso, permanencia y graduación de la población que se considera diversa¹; posteriormente entre el año 2007 y 2011 hay una transición entre NEE (Necesitabas Educativas Especiales), donde se atendían solo a los estudiantes con alguna discapacidad y se empieza a consolidar la expresión NED (Necesidades Educativas Diversas), la cual respondía a los principios de diversidad; en el año 2012 se elimina la expresión NED y se empieza a conceptualizar la EI (Educación Inclusiva) y a pensar la EI en el contexto colombiano, dando prioridad a los grupos poblacionales que por razones históricas han sido excluidos del sistema; paralelo a esto en ese mismo año hasta el 2013 se empiezan a promover estrategias y acciones de EI en las IES (Instituciones de Educación Superior); el objetivo es que en el año 2026 haya educación para todos y que en el 2034 no sea solo la educación sino que también existan sociedades incluyentes (MEN, 2013).

¹ La población que se considera diversa es aquella que está en un contexto de multiculturalidad, como grupos étnicos, religiosos, políticos, entre otros.

Con la intención de promover la educación inclusiva el MEN (Ministerio de Educación Nacional), a través del VES (Viceministerio de Educación Superior) dieron a conocer los lineamientos de la política de educación superior inclusiva, el cual tenía como objetivo:

[...] orientar a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo de políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes y en particular de aquellos grupos que, teniendo en cuenta el contexto, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo.(2013. p.5)

Es este documento el que da las rutas de acción para que se genere una educación inclusiva en el país. En este sentido, *los lineamientos política de educación superior inclusiva* (2013) definen la educación inclusiva como “ la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), de promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos” (p.4), así ella promueve que las personas que han vivido en situaciones de exclusión², se sientan parte del ambiente educativo en el que están inmersos, y al que aportan a la construcción de una transformación de la educación superior.

Según lo expuesto anteriormente, quisimos realizar una búsqueda para identificar autores y textos que abordaran el tema; En este sentido se encuentra:

²Las situaciones de exclusión son aquellas donde se le impide a una persona satisfacer sus necesidades o participar activamente en la sociedad por sus características físicas o su identidad.

En el texto *“La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana”* (2009), Tuneu cita a Sebba y Sachdev mencionan que la educación inclusiva es “el proceso a partir del cual una escuela intenta responder a las necesidades individuales de todos los alumnos reconsiderando y reestructurando su organización curricular y la provisión de recursos para aumentar la igualdad de oportunidades” (2009.p.172), es decir, buscar alternativas que permitan que todas y todos los estudiantes no se sientan excluidos del ambiente educativo, y a su vez potenciar las capacidades de cada uno, sin que se les limite sus relaciones sociales, académicas y participativas.

Las investigaciones que se han realizado sobre educación inclusiva tanto a nivel internacional como a nivel nacional se han enfocado en la población con discapacidad, pensando en los retos que se tienen para que pueda existir una verdadera inclusión en el ámbito educativo y qué es lo que implica en la actualidad pensar en esta.

Investigaciones como la de Bárbara Zambrano (2016) titulada “La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior chilena, factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia”, da cuenta de que si bien desde que se promovió el principio de integración y desde que la UNESCO promovió la inclusión educativa especial como política educativa de las naciones, las universidades son quienes menos aportan a que las personas con discapacidad se sientan incluidas y permanezcan en su ámbito universitario, en Chile que es el país en el que está focalizada esta investigación, también se han desarrollado procesos para la inclusión educativa en la universidad, pero estos procesos se han quedado cortos, según el DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional) “sólo 16 de las 36 instituciones (un 44%) que se adscriben al Proceso de Admisión Regular Universitario cuentan con Sistemas de Admisión Especial

para estudiantes con discapacidad” (2016, p. 31) es decir, el acceso a las universidades para personas con discapacidad es limitado.

Así, Zambrano concluye que mucho es lo que se ha avanzado sobre la Educación Inclusiva en cuanto políticas, movimientos y reivindicaciones, pero no se ha logrado encontrar una “inclusión real” y verdadera, ya que en el ámbito universitario se encuentran límites como el poco acceso de estudiantes con discapacidad en comparación con los que no tienen ninguna dificultad, la falta de educación a la población estudiantil frente a la discapacidad y en muchos casos el mal enfoque que le dan a los programas para esta población, ya que en Chile los estudiantes discapacitados tienen mayor vulnerabilidad frente a los demás estudiantes.

En este mismo sentido, Elizabeth Velásquez (2010), en su investigación *“la importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas”*, comparte algunos planteamientos con Zambrano, pues para esta la educación inclusiva ha tenido pasos significativos en su desarrollo teórico, pero en realidad la educación sigue teniendo vacíos para encaminarse hacia la inclusión. Como es el caso de Puebla (México) lugar en el cual Velásquez se centra para el desarrollo de su investigación, contiene programas de integración en escuelas ordinarias donde no solo hay estudiantes con discapacidad, sino que también estudiantes que no tienen ninguna dificultad, lo que remite a preguntarse si en realidad se está dando una inclusión a estas personas o solo se están integrando al sistema. Por eso Velásquez ve la necesidad de indagar en los procesos organizativos y el impacto que este ha generado en la comunidad estudiantil, encontrando que en estos procesos a nivel de integración e inclusión hay un avance teórico pero un estancamiento en las prácticas, de esta manera propone la dimensión cultural como un eje

clave que ayuda a la organización a nivel interno y externo de la escuela a pensar en una diversidad y un trabajo colectivo por la inclusión.

Por último, continuando con la línea de Velásquez, se concluye que en la escuela de Puebla (México) asisten niños tanto indígenas, de zonas marginales y rurales y también con discapacidad, pero qué hace falta programas que ayuden a todos los estudiantes a sentirse acogidos y en ambiente afectivo y seguro, por lo tanto, es necesario reconocer que se está lejos de lo propuesto por las políticas inclusivas e integradoras, ya que en la estructura organizativa escolar falta mucho por cambiar.

Menos explorado, se encuentra que el tema relacionado con la educación inclusiva enfocada en personas de grupos étnicos o raizales, ya que se encuentran investigaciones, estudios y publicaciones que han estado enfocadas en las discapacidades físicas o mentales dejando de lado otros tipos de diferencia; Aunque en el año 2016 la trabajadora social Margarita María Rodríguez Morales (2016) en su tesis de maestría llamada *“Tensiones para la inclusión real en la educación superior: la institucionalidad desde distintas perspectivas: el caso del programa de admisión especial para estudiantes negros, afrocolombianos, palenqueros y raizales de la Universidad Nacional de Colombia.”*, plantea principalmente las tensiones que tiene la institucionalidad al momento de crear programas donde se tenga en cuenta la admisión de personas diferentes, en este mismo sentido Rodríguez realiza un análisis de las políticas o normativas institucionales donde evidencia algunas incoherencias en los discursos institucionales y la práctica de los mismos.

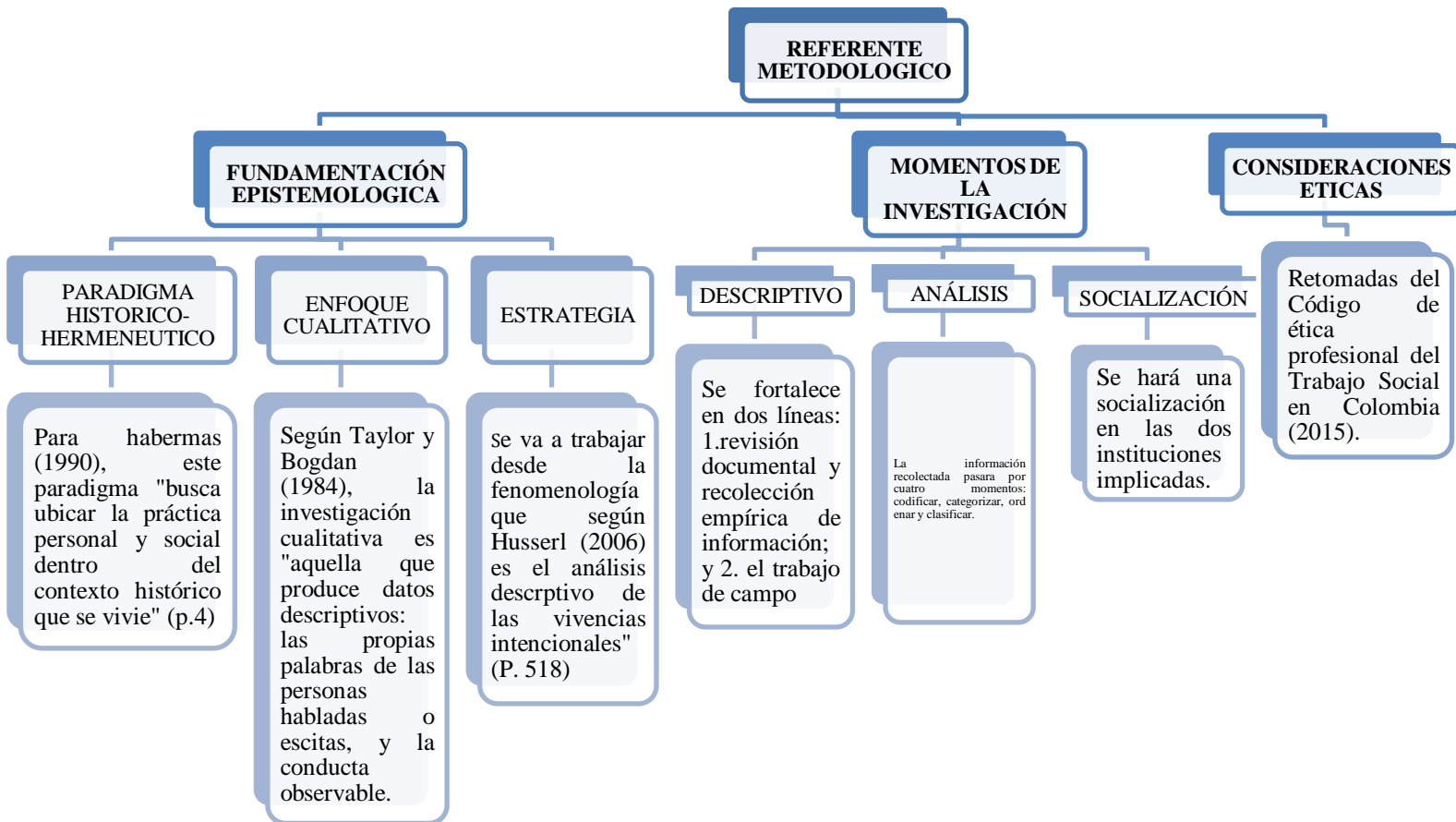
Nuestro interés por preguntarnos por la inclusión de la población raizal en la Universidad Católica Luis Amigó, es porque posterior a la revisión bibliográfica identificamos que es un tema poco explorado y algunos referentes indagados previamente muestran que la discriminación es un tema más recurrente, y no necesariamente la inclusión.

En este sentido, nace el deseo de conocer las políticas de inclusión y permanencia y los procesos relacionados que existen en la Universidad Católica Luis Amigó materializado en programas, proyectos y actividades que se desarrollan las mismas, de forma que se pueda realizar una lectura crítica de dicha información y con ello se puedan devolver algunas anotaciones importantes para su fortalecimiento; nos enfocamos en esta Institución primero, por la participación como pasantes en el grupo de investigación LUES (Laboratorio Universitario de Estudios Sociales) y la vinculación al proyecto “*Factores de Inclusión y Permanencia de las Mujeres, en su Formación Profesional en la Universidad Católica Luis Amigó*”, el cual abre la posibilidad de trabajo con la población raizal sanandresana; segundo, por el acercamiento institucional se evidencio que existe un convenio entre esta y la Alcaldía de San Andrés y Providencia, dándonos como interés indagar características de esta población; y tercero, por este mismo acercamiento encontramos que el “*Programa de Permanencia académica con calidad y prevención a la deserción estudiantil*” desarrolla actividades para la inclusión y permanencia de la población sanandresana, focalizándose en las personas que ingresan a la Universidad por medio del convenio, pero estas no necesariamente se extienden a la población estudiantil que no accede por medio de este; por eso consideramos que es un campo investigativo interesante para la producción de conocimiento en términos de la inclusión, pero más aún, como una oportunidad para devolver a la Universidad lecturas para su fortalecimiento, tanto de los procesos administrativos como de la voz de los/as estudiantes provenientes de las islas San Andrés y Providencia .

Dado lo anterior nuestra pregunta general es ¿Cómo se desarrollan los procesos de inclusión/atención de la población Sanandresana en la Universidad Católica Luis Amigó entre los años 2012-2017?, apoyada en las siguientes preguntas específicas: **1.** ¿Cuáles son

las características de la población Sanandresana en Universidad Católica Luis Amigó?; **2.** ¿Qué programas existen para la inclusión de la población Sanandresana en Universidad Católica Luis Amigó?, ¿Cuáles son sus objetivos y características generales? Y ¿Qué políticas de inclusión y permanencia existen dentro de la Universidad Católica Luis Amigó Universidad Católica Luis Amigó?; y **3.** ¿Cuál es la percepción que tiene la población Sanandresana y la Universidad Católica Luis Amigó sobre los procesos de Bienestar cuanto a inclusión y permanencia? Para dar respuesta a estas preguntas se tendrá como objetivo general: Analizar los procesos de atención en la población sanandresana de la Universidad Católica Luis Amigó en los últimos 5 años, permitiendo la generación de propuestas que favorezcan la misma desde una mirada crítica del Trabajo Social; y como objetivos específicos: **1.** Identificar las principales características de la población sanandresana estudiante de la Universidad Católica Luis Amigó en los últimos 5 años; **2.** Describir la política de inclusión y permanencia y el desarrollo de la misma (los programas, proyectos y actividades) para la inclusión en la Universidad Católica Luis Amigó y su relación con la atención de la población sanandresana; y **3.** Describir las acciones direccionadas por cada facultad para la permanencia estudiantil.

Referente metodológico



Fuente: Elaboración propia

Fundamentación epistemológica

Paradigma Histórico-hermenéutico.

El paradigma que se utilizará es el *Histórico Hermenéutico*, tomando como guía lo planteado por Carlos Vasco (1990), quien dice que el interés de este paradigma según Habermas es "buscar ubicar la práctica personal y social dentro del contexto histórico que se vive"(p.4), pero una práctica pensada no solo en los hechos, sino también en una

fundamentación teórica, es decir, “ubicar la praxis social y personal dentro de la historia y de orientar esa praxis”(p.4), es por esto que en esta investigación, no solo se tendrá en cuenta las experiencias de práctica con la población Sanandresana y su inclusión en la Universidad, sino también todo el fundamento teórico que permite leer y comprender dicha realidad.

Según Vasco, el paradigma histórico hermenéutico, tiene dos aspectos, el primero es que trabaja con la historia, entendida no solo como una manera de reconstruir el tiempo pasado, sino también el tiempo actual, es decir, “Lo histórico significa también sentirse hacedor de historia en este momento. Por eso se trata de ubicar y orientar la práctica actual de los grupos y las personas dentro de esta historia que estamos haciendo y empezando a hacer” (1990, p.4); El segundo aspecto es la hermenéutica, que se traduce en el deseo de interpretar una situación, dando una “interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido que tiene para el grupo que está comprometido en esa praxis social” (1990, p.4).

El paradigma permite reconstruir todas las piezas aisladas que aparecen en las diversas interpretaciones de los hechos, hallazgos, textos o revisión bibliográfica y versiones de los sujetos, para así poder encontrar la clave de la hermenéutica que según Vasco es “recapturar un todo-con-sentido”(1990,p.4), esta investigación al preguntarse por los procesos de inclusión de la población Sanandresana en la Universidad Católica Luis Amigó, busca comprender desde la historia pasada y la actual de la inclusión educativa, la realidad de la población Sanandresana en la Universidad, sin dejar de lado que dentro de la misma se han generado a lo largo de los años diferentes estrategias que permiten que esta

población permanezca en la institución, lo que nos remite a la comprensión de un todo con sentido, es decir, una realidad compleja.

Enfoque cualitativo

Para la recolección de la información en la presente investigación, la cual trata sobre los procesos de inclusión de la población Sanandresana en la Universidad Católica Luis Amigó entre los años 2012-2017 nos vamos a parar desde el enfoque cualitativo, que según Taylor y Bogdan (1984), la investigación cualitativa es "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable", es decir, aquella que estudia una realidad en su contexto natural tal y como sucede, intentando sacar sentido e interpretación de las visiones de quienes están siendo investigados; permitiendo que los investigadores puedan interactuar con los sujetos de manera natural sin que las percepciones del investigador influyen en este contacto.

Este enfoque también nos parece pertinente porque no restringe ni limita los datos, y da pie a la subjetividad, la cual nos va a permitir tener una mejor comprensión y análisis de la realidad investigada.

Fenomenología como estrategia.

La fenomenología es desarrollada por Edmund Husserl a comienzos del siglo XX, como un método científico descriptivo, Husserl piensa la fenomenología como una respuesta al positivismo, el cual expone que el mundo se rige por unas leyes, las cuales pueden explicar, predecir y controlar los diferentes fenómenos, pero esto no es suficiente para conocer la realidad de las cosas por lo que Husserl incluye la responsabilidad social como una manera de entender los fenómenos en su forma más pura. Para ello, establece una forma de conocer la realidad, "adentrándose en la esfera interna de las cosas, para

captar su verdadero sentido, olvidando lo externo o lo evidente” (1992). Su principal regla es “dejar que las cosas se hagan patentes en su contenido esencial, a través de una mirada intuitiva”(1949). Según Husserl citado por Lambert César “la fenomenología es el análisis descriptivo de las vivencias intencionales” (2006, p. 518), es decir, está debe separar vivencias intencionales -la conciencia son las vivencias intencionales- en cada una de sus partes para así poderlas describir de manera adecuada.

La fenomenología nos parece pertinente para el desarrollo de la investigación porque nos permite conocer los fenómenos desde su esencia y como cada persona desde sus propias vivencias los va entendiendo, en este sentido como fenómeno entendemos los procesos de inclusión de la población Sanandresana en la Universidad Católica Luis Amigó.

Momentos de la investigación

Momento descriptivo.

Este momento de la investigación se fortalece en dos líneas; la primera una revisión documental y recolección empírica de información, y la segunda el trabajo de campo.

- Revisión documental y Recolección empírica: La revisión documental fue transversal a todo el proyecto de investigación, en principio se dedicó al planteamiento del problema, en este sentido se buscaba identificar que se ha investigado sobre el tema tanto a nivel internacional como nacional, y en esta misma dirección identificar autores que dieran antecedentes y teorías sobre el mismo, teniendo en cuenta temas como Diversidad, Educación Inclusiva, Interculturalidad, Permanencia Estudiantil y Bienestar Universitario.; para esto se tuvieron en cuenta autores como: Parra (2010), MEN (2013), Tuneu (2009), Zambrano (2016), Velásquez (2010), Rodríguez (2016),

Soto (2003), Blanco (2008), Deneo (2016), Salazar (2009), Agar (2015), UNESCO (2001), Schmelkes (2004), Hernández (2007), Mondragón (2010), Walsh (2012), Quintanilla (2014), Cerón (2015), Mendoza y Téllez (2009), Martínez y Rodríguez (2012), Gómez (2014-2017); además se tuvieron en cuenta bases de datos especializadas como Dialnet, productos de investigación y artículos focalizados en el tema.

Y la recolección empírica de la información se hizo a través de conversaciones con estudiantes raizales y algunos afros, profesores interesados en el tema e integrantes del grupo de investigación LUES y cuerpo administrativo de la ULA, también se hizo recolección de información producto de la investigación macro; Para la recolección de esta información a nivel de fortalezas reconocemos la disponibilidad y la apropiación en los temas de los actores anteriormente mencionados para la realización de dichos encuentros. Y, como debilidades se tiene en cuenta la disponibilidad de la información que por requisito de la Universidad era confidencial.

- Trabajo de campo: este permitió la generación y recolección de la información pertinente para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Para la generación y recolección de la información se realizarán dos fases que responden a cada objetivo específico utilizando las siguientes técnicas instrumentales:

Primera Fase: esta fase tenía como objetivo identificar las principales características de la población sanandresana estudiante de la Universidad Católica Luis Amigó y cuáles son las políticas de inclusión y permanencia, y como se da el desarrollo de las mismas dentro de la

Universidad; esto se hizo a partir de una *revisión bibliográfica* en la cual la información quedará consignada a través de informes o reportes hechos por las investigadoras, también se realizarán *entrevistas semi-estructuradas* que según Patricia Matus (2008), son entrevistas flexibles en la que el investigador según los objetivos de la investigación, realiza la formulación de preguntas, teniendo en cuenta que en el momento de la entrevistas, estas pueden cambiar de orden o reformulación según la necesidad o las situaciones que se presente en el momento; y por último se harán *entrevistas grupales* que según Amezcua (2003), es cuando los investigadores o las investigadoras reúnen a varias personas para hablar sobre un determinado tema, este diálogo se basa en las experiencias, cosmovisiones, cultura, tradiciones etc.

Para el logro de esta fase se tendrán en cuenta:

- Selección de participantes: debe ser por significatividad, para que se pueda obtener la información necesaria para cumplir con los objetivos de la investigación, los criterios son los siguientes:
 - Estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó sede Medellín, que hayan estado en la universidad entre el 2013-2018.
 - Estudiantes pertenecientes a la población Sanandresana.
 - Las entrevistas se realizarán a la población Sanandresana estudiante de la Universidad Católica Luis Amigó y al cuerpo académico que está implícito en los procesos de inclusión y permanencia de la población Sanandresana.

Segunda Fase: Esta tiene por objetivo reconocer que estrategias propone la población Sanandresana estudiante de la Universidad Católica Luis Amigó las cuales fortalezcan los

programas de bienestar universitario que van encaminados a la inclusión y permanencia de los mismos, esto se hará por medio de un *grupo focal*.

Según Korman, citado por Aigner Miguel (2002) un grupo focal es: "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación" (p. 2), en esta fase es importante que los investigadores tengan una escucha activa y pueden hacer una interpretación del lenguaje no verbal.

Momento de Análisis de información.

En este momento de la investigación la información recolectada paso por tres momentos analíticos: primero, codificar y categorizar (la codificación y la categorización se da de acuerdo a los conceptos claves de la investigación); segundo, ordenación y clasificación (Se ordena y se clasifica la información de una manera jerárquica con relación a los objetivos y preguntas planteados); y por último, establecimiento de relaciones (se relaciona la información recolectada, con la información que se tenía previamente); el análisis de esta información se hizo bajo una mirada crítica del trabajo social, que permitió una articulación entre los estudiantes raizales y la universidad para generar sugerencias frente a los procesos de inclusión de los mismos.

Momento de Socialización de los resultados.

En este momento se hará una socialización de los resultados de la investigación y del proceso de la misma, está se desarrollará en la Universidad Católica Luis Amigó y en la Universidad de Antioquia dado que son la implicadas en la investigación y en el proceso formativo.

Consideraciones éticas

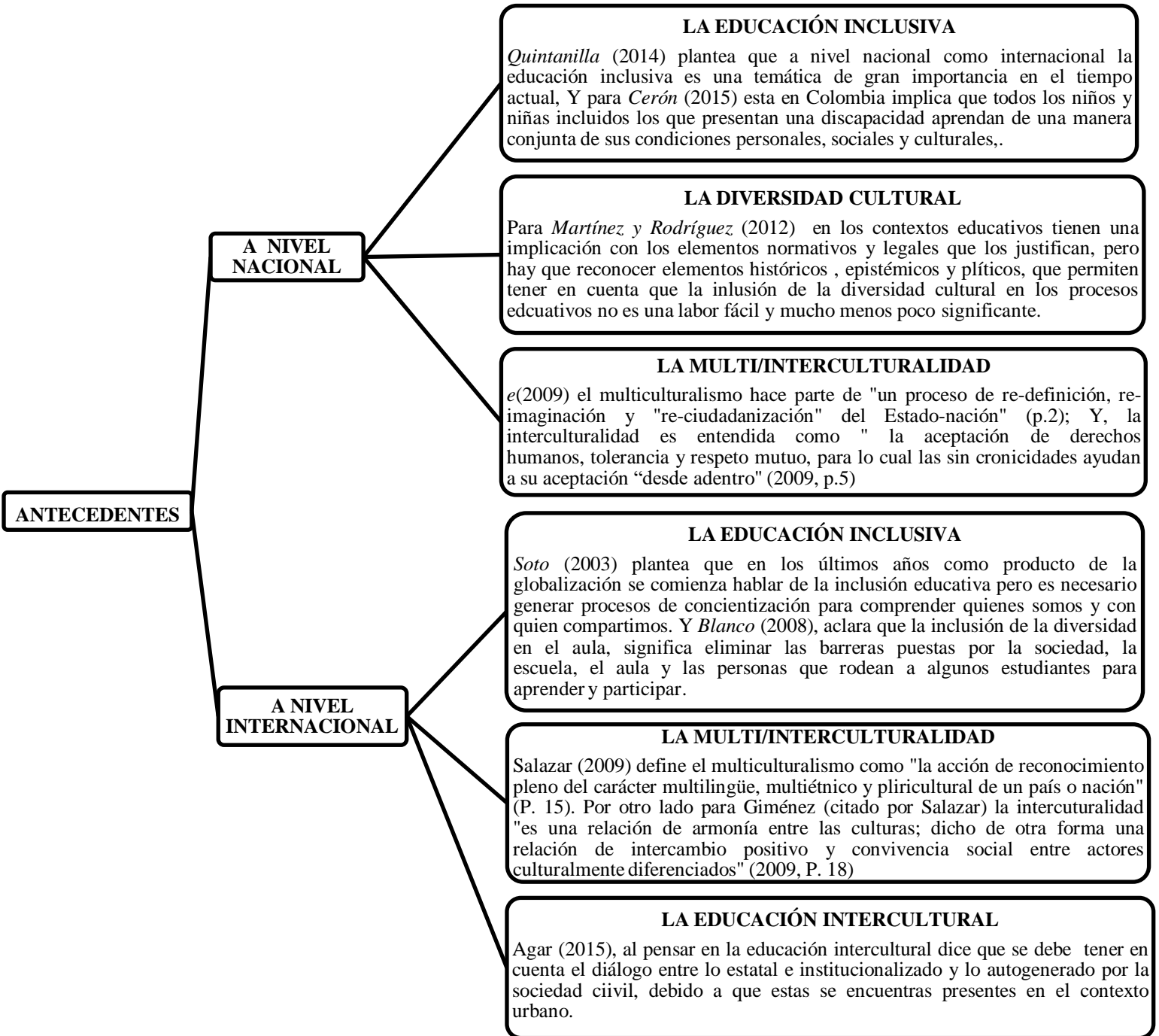
En el Código de ética profesional del Trabajo Social en Colombia, Aprobado en sesión ordinaria del Consejo Nacional de Trabajo Social el 25 de enero de 2002, específicamente en el **Artículo 10** “normas relacionadas con los usuarios”, plantea tres aspectos a tener en cuenta: “**1).** Asumir la responsabilidad de la relación profesional con los usuarios de servicios directos, en el marco de la aceptación y el respeto a la autonomía contemplado en la Constitución Nacional como expresión de Estado democrático; **2).** Establecer relaciones profesionales fundadas en la empatía y credibilidad para reconocer al usuario como un legítimo “otro” y **3).** Aprehender la cultura y los diferentes contextos en los que puede darse su intervención” (Consejo Nacional del Trabajo Social en Colombia, 2015)

Estos tres aspectos son de suma importancia para esta investigación, debido a que en la relación con los sujetos participes de esta, se debe tener en cuenta para la población Sanandresana su cultura y sus saberes y para la Universidad Católica Luis Amigó sus políticas y filosofía; En este sentido, lograr esto exige entablar una relación que no sobresalga del límite, pero que tampoco lo cohiba. Al mismo tiempo es necesario sentirse parte del contexto que rodea a los participantes de este proyecto, incluirse en su cultura, en sus quehaceres cotidianos y en su contexto universitario, así se podrá tener un ambiente de confianza y seguridad con estos.

Así mismo en el código de ética del Trabajo Social, se mencionan principios como *el respeto, la honestidad y la confidencialidad*, que sirven para la contribución del desarrollo sostenible y a su vez permiten reconocer que las personas participes del proceso llevado a cabo por los profesionales, deben ser tratados con igual consideración y respeto, teniendo en cuenta que no se pueden instrumentalizar ni utilizar para beneficios propios y

que la información suministrada por estos deber ser de suma privacidad. (Consejo Nacional del Trabajo Social en Colombia, 2015, p.26-27) Estos principios son importantes en este proyecto de investigación porque nos ayuda a tener un posición ética y moral, para comprender los saberes que nos serán transmitidos en el desarrollo de este, puesto que los sujetos son quienes portan el conocimiento, desde su cultura y experiencias vividas en la Universidad, son ellos quienes viven a diario una situación que como investigadoras solo vamos a cuestionar para poderla comprender, por esto es necesario cumplir con el respeto por parte de las investigadoras ya que permite comprender la diversidad de los estudiantes, pero también del cuerpo académico de la Universidad Católica Luis Amigó. Y, además la honestidad y la confidencialidad permiten que las personas participes de la investigación se sientan en confianza para brindar información y al mismo tiempo sentir que esta información es valiosa para quien la recibe.

Antecedentes



Fuente: Elaboración propia

Antecedentes a nivel internacional

A nivel internacional se han encontrado varias investigaciones que se dedican a cuestionarse por la educación inclusiva, multiculturalismo, interculturalidad, entre otros términos que se asocian a estos, los cuales se utilizaron como categorías que dieron vía a la búsqueda de informes e investigaciones de posgrado, maestría y doctorado, estos se tuvieron en cuenta, por año de publicación y tuvimos en cuenta autores como: Soto (2003), Blanco (2008), Deneo (2016), Salazar (2009), Agar (2015), UNESCO (2004), Hernández (2007), Schmelkes (2004), Mondragón (2010), Walsh (2012).

Educación inclusiva.

Soto (2003) en su artículo *La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad* plantea que a pesar de que en los últimos años se ha venido escuchando hablar de un sin fin de conceptos que hacen referencia a la inclusión, integración y participación en cuanto a los estudiantes con necesidades educativas especiales, quizás esos términos no dan el sentido a los procesos que se desarrollan en el ámbito educativo en el país (Costa Rica) y a nivel mundial. Y en cambio pareciera que el rol del docente que se enfrenta este tipo de situación estuviera encaminado más por una cuestión personal que por una profesional.

Si bien en los últimos años como producto de la globalización y los cambios en los enfoques de la educación especial, en los espacios educativos se ha comenzado a hablar de "inclusión educativa", término que "pretende justificar la falta de claridad en cuanto a lo que se propone desde el Sistema Educativo Nacional con respecto a la unificación de un currículo propuesto por las altas jerarquías" (Soto, 2003, p.2), demostrando que no solo es necesario un cambio en el uso de los términos, sino también a partir de la experiencia del

ser humano, su cotidianidad y experiencias, cambiar todo aquello que implique abordar integralmente el quehacer profesional del docente.

La educación especial ha cambiado su panorama, dejando de lado los procesos asistencialistas, para pasar a procesos en los que se respeta la individualidad de las personas, en función de sus necesidades, características e intereses.

En este sentido Soto (2003) propone que la inclusión debe verse como "una interacción que se genera en el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales, cualesquiera que sean los valores culturales, la raza, el sexo, la edad y "la condición" de la persona o grupo de personas" (p.6), es decir, que es necesario para la sociedad y en este caso para la costarricense (país en el cual se focaliza este artículo), generar y llevar a cabo procesos de concientización los cuales permitan comprender quiénes somos y con quienes compartimos, al mismo tiempo que se identifica y se trata a las personas tal cual son, asegurando que cada individuo comprenda que además de tener a alguien que le enseñe, ese alguien lo escucha y lo comprende.

Para que esto sea posible es necesario que en los ámbitos educativos se implemente personas con experiencia y partidarios de una educación especializada, igualmente para lograr el éxito de la inclusión se debe tener en cuenta dos aspectos:

1. Trabajar con un equipo educativo que tenga la misma filosofía, que sea entusiasta y dispuesto a colaborar en un frecuente estudio (análisis, reestructuración, organización, entre otros) de los planes y los proyectos del centro.
2. Los grupos de amigos que se reúnen alrededor de una persona con necesidades educativas especiales, para apoyar su inclusión a la comunidad natural.

Todos estos sin olvidar que la integración es un proceso que ha buscado que las escuelas sean más sensibles a las necesidades de todos los estudiantes.

Al igual se debe tener claro que también se pueden presentar dificultades para la puesta en marcha de los procesos de inclusión, el autor señala dos que se deben tener en cuenta:

1. Desde la formación de los profesionales y la cultura organizacional de los centros, hasta la falta de modelos (organizativos, curriculares y metodológicos) y el compromiso de la Administración Educativa en estos procesos.
2. Desconocimiento de la mayor parte de los miembros de los Centros en cuanto al enfoque de Inclusión (escuela para todos).

Esto permite evidenciar una de las críticas que se le ha hecho a la integración escolar, si bien, se ha implementado de manera acelerada no se ha tenido en cuenta al profesorado y al sistema en general educativo que no está preparado para recibir estudiantes con necesidades especiales.

Para finalizar Soto (2003) concluye que la inclusión o educación para todos es una tarea que compromete a la sociedad, desde las instituciones o centros educativos, hasta las personas que rodean aquellos estudiantes con necesidades especiales. Dejando claro que la tarea, aunque es difícil les compete mucho más a las instituciones, ya que estas deben cuestionarse sobre sus proyectos educativos y compromisos como instituciones para responder a las demandas de los estudiantes con necesidades especiales. Dejando claro que la inclusión no solo implica atender a los estudiantes en el aula, sino que se trata más bien de una comprensión, escucha y respuesta a sus necesidades, intereses, características y

potencialidades, a partir de procesos educativos en los que se involucre el contexto de cada estudiante, es decir, padres de familia, docentes, directores, estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa.

Por su parte Blanco (2008) en su estudio focalizado en una escuela municipal de Santiago de Chile, aclara que la inclusión de la diversidad en el aula, significa hacer efectivo para todos: "el derecho a la educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación" (p.8), y al mismo tiempo significa eliminar las barreras puestas por la sociedad, la escuela, el aula y las personas que rodean a algunos estudiantes para aprender y participar.

En la actualidad la educación se enfrenta a necesidades y exigencias que han sido influenciadas por los cambios sociales traídos con la globalización mundial, en las que debe fomentar el respeto por la diversidad y se favorezca las relaciones sociales sin importar las condiciones personales, sociales, económicas, étnicas y religiosas de cada persona. Así el desafío al que se enfrentan en los ámbitos educativos, está encaminado a la creación de comunidades educativas abiertas y respetuosas de la diversidad en las que se pueda dar un espacio para el desarrollo humano, evitando la discriminación y las desigualdades (Blanco, 2008).

Es por esto que la autora, plantea que, para responder a esas necesidades de la sociedad actual, se debe pensar en una educación inclusiva, ya que la diversidad humana es un hecho que se hace cada día más evidente, forjando una brecha cultural entre los alumnos de una institución. De acuerdo a esto y a las deficiencias encontradas por Blanco (2008) en las investigaciones de inclusión educativa a nivel nacional e internacional, afirma que trabajar con la diversidad implica revisar varios puntos de vista, en los que se debe tener en cuenta los

procesos de integración escolar, las comunidades, la familia, la escuela y los docentes que están inmersos en dicha realidad.

En Chile (país donde se focaliza esta investigación), la inclusión y la diversidad es un tema que está presente en el discurso de las autoridades y de las políticas educativas, si bien cuentan con un marco amplio legal y de políticas educacionales, se hace necesario conocer y comprender los significados de los procesos inclusivos en los actores de la comunidad escolar y especialmente en los profesores. Es por esto que este estudio buscó encontrarse con los significados compartidos y particulares que los docentes del Colegio municipal de las Condes, de la Región Metropolitana, han construido en el trabajo con la diversidad, a través de la observación y comprensión de las representaciones sociales compartidas por un colectivo de docentes de dicha institución.

Blanco (2008) se encuentra con que hay necesidades de transformar los sistemas educativos de manera trascendental para que así se pueda dar respuesta a la diversidad de los estudiantes que se encuentran en un aula. Teniendo en cuenta que la inclusión de la diversidad, requiere de un cambio cultural, ya que "las políticas o decretos por sí solos no pueden producir los cambios necesarios en cuanto a actitud, voluntad y disposición para aceptar y trabajar con la diversidad" (p.19), para así entender que la diversidad está presente en la sociedad y que esas mismas particularidades aportan ese cambio cultural.

Así Brunner (citado por Blanco) plantea que el desafío de la educación, es lograr una estrategia de formación que permita "potenciar las múltiples inteligencias y por otro lado mantenga y refuerce la cohesión e inclusión social, es decir el desarrollo humano individual y colectivo" (p.23).

Por último, Blanco llega a la conclusión de que en el discurso de los docentes se tiene implícito una negación de la diversidad en el contexto del aula, ya que por el sistema educativo se tiende a la homogenización, lo cual ha provocado que la labor pedagógica se centre a dar respuesta a esa homogenización, sin tener en cuenta la situación particular que presenten los alumnos. A su vez este concepto tiene relación con la experiencia empírica, a través de alumnos que presenten alguna necesidad educativa especial como problemas de aprendizaje o trastornos de lenguajes. Además en esta institución se encontró que las necesidades que deben ser atendidas no solo son de aspectos pedagógicos, sino también emocionales, culturales y relacionados con la degeneración sociocultural, y por último en la práctica pedagógica y en el ejercicio del rol docente se producen tensiones al momento de trabajar con la diversidad, que demandan de manera directa a la institución a generar espacios de participación y trabajo colaborativo entre sus pares y especialistas, sin dejar de lado la familia de los estudiantes.

En esta misma línea Deneo (2016) en su tesis *Perspectivas acerca de inclusión educativa*, plantea que la educación uruguaya (país en el que se centra esta investigación), resulta hace más de cincuenta años de las transformaciones sociales, políticas, económicas y democráticas. Tiempo en el que se fue configurando nuevas y múltiples formas de concebir la educación, debido a la llegada de la tecnología y a las modificaciones de la relación mundo de trabajo y al mercado laboral.

En este marco de ideas surge una educación flexible e innovadora, que privilegia el amplio conocimiento que constituye buena parte de la humanidad, al mismo tiempo que no se olvida la idea tradicional de un proceso educativo como trasmisor, en el que se destaque las diferentes áreas del conocimiento como el rol docente.

El sistema educativo es un proceso fundamental para que se pueda implementar un tipo de educación y de institución educativa diferencial. Para esto Mancebo y Goyeneche (citados por Deneo) presentan un esquema realizado por Flavia Terigí en el que se presentan cinco tipos de exclusión educativa:

1. La forma clásica, la cual implica quedar por fuera de la Institución Educativa.
2. Las situaciones de abandono.
3. Los casos de baja intensidad en el desempeño escolar de los estudiantes.
4. La derivada del tipo de aprendizajes, los cuales no contemplan las características, ni las necesidades de los estudiantes o que no se corresponde con sus particularidades socioeconómicas y culturales.
5. La que surge de baja relevancia de los aprendizajes adquiridos en el proceso y que ponen en riesgo otros niveles educativos.

Estas formas de exclusión impactan no solo la cobertura del sistema educativo sino también en el acceso a las propuestas educativas de manera diferencial para los distintos sectores sociales, incidiendo en la reproducción de desigualdades sociales y situaciones de vulnerabilidad social.

Desde la perspectiva educativa la inclusión, según Deneo (2016) se debe trabajar en la construcción de un nuevo paradigma educativo que reconozca que en el trabajo cotidiano del docente se vele por la convivencia permanente con la realidad exclusiva; desde la perspectiva de la inclusión educativa se puede revertir el llamado " fracaso educativo" en el cual la mirada docente es una factor muy clave; el cuestionamiento de las trayectoria educativas "normales" al igual que el del formato tradicional homogéneo en relación al proceso educativo; se hace importante la personalización del proceso educativo y la necesidad de recomponer la psico-afectividad de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad y por ultimo reconocer la necesidad de docentes que estén capacitados y comprometidos con el proceso de educación inclusiva.

Como se evidenció en los anteriores párrafos la inclusión educativa tiene que ver con los procesos de exclusión, pero también con el reconocimiento de las problemáticas que se generan en el ámbito educativo, para así poder lograr una educación con calidad considerando la diversidad. Teniendo como desafío la educación, no solo agregar más años en esta, sino también generar acciones o procesos que amplíen de manera significativa el nivel de cobertura, para que así los estudiantes puedan tener y encontrar un lugar de diversificación en el sistema educativo.

A través de este estudio exploratorio y cualitativo Deneo (2016) se interesó por rescatar las perspectivas que tenían los actores educativos acerca de la inclusión y todo lo que se encuentra relacionados; todo esto lleva al autor a indagar acerca de que entienden los actores por inclusión y educación, llegan a diferentes conclusiones como: en el contexto escolar a parecen visiones y valoraciones, que en muchas ocasiones son antagónicas, entendiendo por inclusión como "un proceso habilitante que promueve el acceso a la institución y al conocimiento (o al aprendizaje) destacándose la necesidad de abordar la singularidad, la atención a la diversidad, el lugar del interés, la motivación y la necesidad de actualización de los conocimientos" (p.81).

Por otra parte, los docentes se refieren a la inclusión como un esfuerzo para que los estudiantes permanezcan en la escuela " a cualquier precio" y es por esto que lo relacionan con el no acceso a la institución determinando que en esta se debe acoger jóvenes que poseen diferentes características y necesidades y Por ultimo según el autor se logró identificar una diferencia entre las perspectivas que tienen los actores educativos que están en sintonía con el contexto donde se da el proceso educativo, es decir, entre más alejada está la mirada, mayor sintonía con el paradigma de inclusión.

Multiculturalismo- Interculturalidad.

Salazar (2009) define el multiculturalismo como " la acción de reconocimiento pleno del carácter multilingüe, multiétnico y pluricultural de un país o nación" (p.15), que a su vez da origen a la políticas y programas educativos, de salud, de participación ciudadana, de asistencia jurídica, trabajo social, entre otras, que tiene como propósito dar respuesta a las necesidades e intereses de las diversas comunidades culturales, lingüísticas y étnicas que hacen parte de la nación.

El multiculturalismo se apoya en la equidad y la justicia, la igualdad con derecho a la diferencia étnica y cultural, el cual se expresa a través del ejercicio de reconocimiento, respeto y promoción de la identidad, la cultura y la lingüística. Salazar (2009) resalta algunos aportes positivos del multiculturalismo, dentro de los cuales tenemos:

- a) La promoción de un mayor respeto de las culturas y los pueblos.
- b) Impulso a reformas del sistema educativo
- c) Lucha contra el racismo y la discriminación
- d) Regionalización cultural del currículo educacional

Si bien el multiculturalismo abre paso al reconocimiento de otros pueblos y otras culturas existentes en el país, llamadas "minorías", al mismo tiempo se da un enfrentamiento a la homogeneidad, la cual es perseguida por la mayoría de Estados-Nación modernos, sistemas que aún siguen vigentes en este siglo. Por todo esto Stavenhagen plantea (citado por Salazar, 2009) que en el siglo XXI se debe apostar por una educación verdaderamente multicultural, la cual debe responder a los imperativos de la integración plantaría y nacional, pero también a las necesidades e intereses específicos de las comunidades, tanto rurales como urbanas que poseen una cultura propia.

Para Giménez (citado por Salazar) la interculturalidad " es una relación de armonía entre las culturas; dicho de otra forma, una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferenciados" (2009, p.18), es decir, un dialogo entre iguales que permite reconocer las diversidades y particularidades de las personas o grupos y también los vínculos que se tejen dentro de estos, donde la fragmentación no tiene lugar.

Para que esta relación de intercambio entre diferentes culturas sea armoniosa, este mismo autor propone algunas características como la *confianza*, que permite tener franqueza y amistad para el relacionamiento positivo con personas pertenecientes a otro grupo social o comunidad cultural; el *reconocimiento mutuo*, el cual permite valorar al otro tal y como es; la *comunicación efectiva* para el intercambio de conocimientos, valores, entre otros; el *diálogo y debate* entre iguales desde cada cultura a través de las convergencias y puntos en común; el *aprendizaje mutuo* y de manera recíproca propiciando la igualdad y la equidad; el *intercambio positivo*, el cual es un aporte al desarrollo del otro y de ambos, que hace cada comunidad por medio de sus integrantes; la *resolución pacífica del conflicto* teniendo en cuenta que cada cultura tiene sus formas de solucionar las contradicciones y conflictos; la *cooperación* que es la base para la construcción de la interculturalidad y por último la *convivencia social* acompañada de la aceptación de las otras opiniones y estilos de vida.

La interculturalidad es un camino que lleva tanto a la convivencia armónica como a la construcción de paz, fortaleciendo las unidades nacionales por medio de la fraternidad de los habitantes miembros de los pueblos o comunidades. En este sentido se tienen en cuenta los conceptos de multiculturalismo e interculturalismo, porque el primero ya existe en el sistema educativo y la segunda como un ideal al que se pretende llegar, aunque ya se está implementando.

Educación intercultural.

En cuanto a la educación intercultural Agar (2015) en su estudio considera que, al pensar en la educación intercultural, se debe tener en cuenta el diálogo entre lo estatal e institucionalizado y lo autogenerado por la sociedad civil, debido a que estas dos iniciativas se encuentran presente en el contexto urbano, pero quien tiene mayor importancia son las organizaciones estatales, ya que son estas las que diseñan, formulan y ejecutan su manera de educar desde lo cultural y el lenguaje en sí. Es por esto que su investigación se preocupa por la "comprensión de los procesos educativos impulsados desde ambas esferas" (p.5) permitiendo aclarar el panorama y proyectar nuevas iniciativas que se puedan llevar a cabo en conjunto, sin dejar de lado los elementos más significativos para los pueblos indígenas.

Para esta autora la interculturalidad en muchas ocasiones se convierte en un "ideal romántico" que en lo real y concreto es algo complejo, conflictivo y aun irresuelto, si bien las teorías han dado un paso más cerca a este término, permitiendo el análisis y conclusiones, las proactivas no son tan posibles, pues considerar la interculturalidad como perspectiva es fácil, lo difícil es vivirla, es decir, llevarla a la práctica cotidiana.

En cuanto a la educación en Chile (país en el cual se focaliza esta investigación), también han surgido asignaturas que promueven las lenguas indígenas, pero son pensadas para una parte muy limitada de la población y por ende no son tan reconocidas por la sociedad, una de estas asignaturas es el programa de educación intercultural bilingüe, el cual es una política de gobierno que "establece la elaboración de un nuevo plan de estudio y sector de aprendizaje de lengua indígena para 1° básico, que pretende tener cobertura entre 1° y 8° básico durante los años 2010 y 2017" (p.6). También aquellas escuelas que cuenten con el

20% de estudiantes indígenas deben aplicar la asignatura de manera obligatoria y de manera voluntaria aquellas escuelas que tengan un menor porcentaje y por último se deja de lado las instituciones que no cuenten con estudiantes indígenas.

Adentrándose un poco en el programa en el que se encuentra vigente actualmente, Agar (2015) aclara que este sienta sus bases en la adscripción chilena a dos declaraciones internacionales, la de Derechos Humanos y la convención internacional de derechos del niño, ambos abordan el derecho a la libertad e igualdad de derechos, en los cuales se fundamenta dicho programa, además permite que el niño indígena sea capaz de dialogar entre su cultura y la "chilena", aunque como lo señala esta autora también es necesario que el niño "chileno" aprenda a dialogar con el indígena.

La interculturalidad entendida desde lo estatal, tiende a cruzarse con los intereses de soberanía territorial y cultural, por tal motivo prefieren promover una identidad homogénea, en vez de una identidad múltiple. Así que la interculturalidad deber ser entendida según Agar (2015) primero como "la coexistencia integrada entre culturas distintas, -refiriéndonos a pueblos contiguos que se apoyaban y articulaban en conjunto, como podría ser el mundo pan andino, específicamente quechua y aimara-" (p.13), y segundo situando en un contexto actual, se debe entender como el esfuerzo que hace el aparato estatal para integrar las distintas etnias que se encuentran en un territorio.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, no es conveniente hacer referencia a la interculturalidad desde las políticas o programas estatales, ya que se toma la escuela como un espacio de convergencia entre culturas, en el que la cultura no se vive a cabalidad, por lo mencionado anteriormente de la aplicación de los programas en algunas escuelas donde solo

haya cierto porcentaje de niños indígenas, por lo que no hay claridad en este tema, y lo cual se hace pertinente para esta autora.

Para concluir Agar (2015) menciona que este programa debe tener una preparación para los profesores interculturales, lo cual se siguió a través de las entrevistas realizadas como metodología para recoger la información necesitada en la investigación, comenzando con una etapa formativa, donde se preparen los futuros docentes que deben convivir y batallar con la diversidad de un país que día a día pugna por su plurinacionalidad.

Por otro lado, la educación intercultural promovida por el Estado, tiende a establecer parámetros en los que no todas las instituciones entran, mientras que en programas gestionados por otras agrupaciones buscan generar espacios y clases para que quienes quieran profundicen en la lengua y conocimiento de la cultura indígena, en este caso la mapuche. Aunque parece que no se conectan estos dos escenarios, muchas de las personas que trabajan en la institucionalidad son los mismos que buscan generar los otros espacios, por esto es necesario generar vínculos entre la sociedad civil y el sistema educativo, para que así se pueda dar una efectividad en la educación intercultural.

En concordancia con lo anterior para la UNESCO (2001), el concepto de interculturalidad empieza a tener trascendencia no solo en relación entre indígenas y no-indígenas para aplicarse a contextos más extensos, relacionados directamente a la presencia de personas afroamericanas, apuntando de esta manera a una educación intercultural que se construye desde y en la diversidad. Para la UNESCO la educación intercultural es un tema relativamente nuevo y más aún para la legislación, según Moya (citado por la UNESCO) al menos once países de la región en su legislación educativa actual tienen en cuenta la interculturalidad desde dos puntos, como eje transversal y como eje de todo el sistema

educativo; y por último señala que en una educación intercultural para todos es poco lo que se ha avanzado.

Reyna Hernández Miriam, en su investigación *“Sobre los sentidos de multiculturalismo e interculturalidad”* (2007), señala que después de la segunda mitad del siglo XX surge lo que nosotros denominamos multiculturalismo, que en sus inicios fue político y teórico, y el cual se da principalmente en países como Canadá y Estado Unidos; en esta época el multiculturalismo se distinguía por ser una demanda de los grupos minoritarios (gays, afroamericanos, feministas, entre otros). Después de esto asistimos al origen del interculturalismo, el cual se desarrolla en Europa y en Latinoamérica, en Europa la interculturalidad se veía por los inmigrantes, pero, en Latinoamérica una de las características de la interculturalidad es la demanda que hacen los grupos autóctonos de la región por ser reconocidos cultural y políticamente.

Frutos (2010) en su investigación *“la escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo”* indica que el inicio de la educación inclusiva se da en la conferencia mundial de la Unesco (1990) celebrada en Jometin (Thailandia), en la cual pensando en las personas con alguna discapacidad (física-mental) -pero no solo en esas- se piensa en una educación para todos, en este sentido se asume que la inclusión es un derecho de rango superior, asumido como un punto de partida para la educación; posteriormente en la Declaración de Salamanca (1994) se reafirma que los sistemas educativos deben responder a las NEE (necesidades educativas especiales) y fue con esta declaración que un total de 88 países y 25 organizaciones internacionales conexas a la educación toman la idea de desarrollar y promover la educación inclusiva; y por último en el Foro Mundial sobre Educación (2000), el cual se realizó en Dakar (Senegal), se permite y se

amplía la propuesta inclusiva, teniendo en cuenta los retos de la pluriculturalidad y los desafíos que se presentan por generar una educación de calidad y equidad.

Frutos (2010) señala que los grupos dominantes en una sociedad son los que definen cuales deben ser las características de ésta, lo que conlleva a que en los sistemas educativos haya una división según los estándares establecidos por los grupos dominantes; según Arnaiz (citado por Frutos) esto ha generado que algunos estudiantes sean integrados y otros no, por esta situación no es extraño que existan situaciones de discriminación y exclusión, y hace énfasis que estas discriminaciones se dan más cuando en los procesos educativos se impone el paradigma médico-psicológico, el cual piensa que la diversidad son desviaciones de la norma y toma como ejemplo la investigación del profesor Mondragón (2010), en el cual se demuestra la insuficiencia de separar a los estudiantes por lugar de origen y las políticas compensatorias, Mondragón concluye que si se pretende compensar las desigualdades con prácticas tradicionales, las cuales usualmente son segregadoras y perpetuadoras de las desigualdades, los sistemas educativos continuaran siendo los mismos. Posteriormente Para Genovese, (citado por frutos) la pluriculturalidad es el resultado de algunos factores:

1. La globalización de los mercados.
2. La imitación que quieren hacer los países subdesarrollados a los países desarrollados.
3. El crecimiento del turismo y el progreso de los medios de comunicación.
4. Las brechas en la distribución de las riquezas.

En este texto hay una apuesta por la investigación-acción y el trabajo colaborativo como metodología. La investigación-acción definida por Kurt Lewin (citado por Frutos) es un “modo en el que grupos de personas pueden organizar las condiciones en las que pueden aprender de su propia y hacen que esta experiencia sea accesible a otros” (1994). La

Investigación-acción es un tipo de proceso educativo inductivo (parte de problemas reales que se encuentran en la cotidianidad), subjetivo (su fin es construir y de-construir la realidad), constructivo (supone un proceso continuo de observación, descripción y comprensión de la experiencia cotidiana) y generativo (todo va generando la búsqueda de soluciones a los problemas). La investigación-acción no solo tiene en cuenta el “hacer”, sino que también se centra en el aprendizaje de los sujetos por la acción, con el fin de lograr cambios deseables.

Para concluir Frutos (2010) señala que la educación inclusiva pretende responder a los retos que plantea la diversidad, haciendo énfasis en que debe haber una apuesta por la educación inclusiva ya que esta no discrimina a los alumnos, partiendo de sus características las cuales valora positivamente la educación inclusiva siendo esta también es una forma de responder a la educación del siglo XXI; pues esta no es un camino fácil, implica un reforma global a los sistemas educativos donde realmente se responda a las diversidades de todos los alumnos, y por ultimo menciona que la pedagogía de la inclusión debe tener en cuenta todos los factores, tales como el contexto, idioma, cultural etc.

Según Catherine Walsh en su ponencia titulada *“Interculturalidad y de colonialidad perspectivas críticas y políticas”* (2012), la cual se deriva de una investigación titulada de la misma manera; fue hace menos de dos décadas que América del sur se iniciaron los procesos de reconocer oficialmente la diversidad étnico-cultural presente en su territorio, una diversidad que históricamente ha sido arraigada a unas políticas de exterminio, esclavización, superación de lo indígena-negro, etc. Walsh también argumenta que es posible hablar de esto por las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus constantes exigencias por su reconocimiento, el cumplimiento de sus derechos y la transformación social.

A partir de esto la autora nos propone tres perspectivas para comprender la interculturalidad:

1. Perspectiva relacional: la cual hace referencia al contacto e intercambio entre culturas, es decir la relación que existe entre las personas, la cultura, los saberes, las prácticas etc., que se pueden dar en condiciones de igualdad o desigualdad; por esta razón se debe asumir que la interculturalidad siempre ha existido dado al contacto existente entre los pueblos indígenas, los afroamericanos y las personas blanco-mestizas; pero esta perspectiva tiene un problema y es que minimiza los conflictos y los contextos de poder, lo que va generando situaciones de superioridad e inferioridad.
3. Perspectiva funcional: la cual según el filósofo peruano Tubino Fidel, la perspectiva de interculturalidad se arraiga al reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural, desde esta perspectiva la interculturalidad es funcional al sistema existente, a partir de esto se forma lo que diferentes autores han denominado como la nueva lógica intercultural del capitalismo global, dicha lógica reconoce la diferencia, sosteniendo su producción y administración dentro de un orden nacional, en este sentido el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural se convierte como una herramienta de dominación.
3. Perspectiva de intercultural crítica: Esta cuestiona profundamente la lógica absurda instrumental del capitalismo, parte del asunto del poder, es un llamamiento de y desde la gente que históricamente ha sufrido discriminación, sometimiento etc., la interculturalidad crítica aún no existe, es algo por construir y su finalidad es intervenir y actuar sobre la matriz de la colonialidad.

Antecedentes a nivel nacional

A nivel nacional se encuentra menos explorado el tema de la inclusión y todas las categorías relacionadas a esta, aunque lo que se encuentra está focalizado para la población con discapacidad, dejando de lado las demás diversidades que se encuentran presentes en los diferentes contextos de la sociedad, a continuación, se dará paso por algunas de estas investigaciones, que se tuvieron en cuenta por año de publicación, autor y finalidad de la publicación, además de esto se tuvieron en cuenta tesis de maestría, doctorado y publicaciones en revistas o artículos resultados de investigación., se tuvieron en cuenta autores como: Quintanilla (2014), Cerón (2015), Mendoza y Téllez (2009, Martínez y Rodríguez (2012), Gómez (2014-2017).

Educación inclusiva.

Quintanilla (2014) en su investigación *Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros* plantea que tanto a nivel nacional como internacional la educación inclusiva es una temática que presenta una gran importancia en el tiempo actual, ya que los niños, niñas y jóvenes no solo con discapacidad, sino también con diversidades culturales, físicas, sociales, entre otras, se encuentran con diferentes dificultades para acceder a la educación, tales como permanecer y lograr concluir su etapa educativa. Esto permite reconocer que se debe trabajar en " una educación para todos, con todos y cada uno, sin discriminación alguna"(p.10).

A pesar de esto a nivel nacional en el ámbito educativo la investigación en su mayoría de casos focalizada para la instituciones educativas y estudiantes con discapacidad, dejando de lado otras diversidades que requieren de una indagación más profunda, así mismo estos

estudios también se involucran con lo normativo y cumplimiento de la ley, un respaldo jurídico y la participación activa de la población beneficiaria.

Por otra parte, a nivel internacional esta autora se encuentra con diversas investigaciones y aportes a la educación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, pero se puede evidenciar que existen múltiples fallas en la práctica educativa, se en el acceso, permanencia, evaluación y egreso de los estudiantes, estas debilidades que deben tener una solución a lo que se propone por la normatividad educativa actual.

En este sentido Quintanilla (2014) centra su problemática en Colombia, el cual lleva un arduo trabajo por una educación de calidad con influencias internacionales, que permiten dirigir sus políticas hacia un proceso de educación inclusiva, pero a la hora de analizar las estadísticas y realidades del contexto colombiano, se encuentran fallas en dicho proceso, por cual es necesario identificar en que se está fallando para así trabajar en ello.

Una de estas fallas es que Colombia necesita mejorar el acceso educativo desde la primera infancia hasta la Universidad, requiriendo superar los índices de permanencia y de egreso, específicamente de la población con discapacidad y buscando ser garante de una educación de calidad para todos y todas.

Metodológicamente esta autora realiza un análisis de la normatividad presentada en Colombia desde el año 1994 hasta el 2013 y también de las leyes vigentes que se han dedicado a fundamentar la educación; al mismo tiempo realizó una confrontación de lo encontrado en la normatividad con los conocimientos de un grupo de docentes para así encontrar las apreciaciones que se tiene desde la experiencia cotidiana.

Encontrando y concluyendo así, que en Colombia se presentan influencias internacionales propuestas con la convención de derechos de las personas con discapacidad, lo cual se ha avanzado en la normatividad desde el año 1994 hasta el 2013. En cuanto al principio de igualdad actualmente se enfoca en el derecho de antidiscriminación, el cual garantiza el acceso y permanencia educativa con calidad.

Ceron (2015) en su investigación titulada Educación inclusiva: una mirada al modelo de gestión de la institución educativa departamental general Santander sede campestre, (focalizada en Bogotá), plantea que la educación inclusiva fue el paso para que los docentes se enfrentaran al trabajo de implementar didácticas de aula en su quehacer profesional, para satisfacer a los estudiantes teniendo en cuenta su manera de pensar, actuar, ver, escuchar y sus alteraciones cognitivas y psiquiátricas. A partir de esta problemática es que surge la necesidad de combinar la educación desde diferentes miradas pedagógicas y sociales, dejando claro que la dificultad mayor es que los directivos y docentes cumplan a cabalidad las políticas educativas que llevan a las instituciones a ser para todos y todas las personas.

Para esta autora la educación inclusiva en Colombia es entendida de igual manera a como la define la UNESCO, "un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano" (2015, p.23), así mismo implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan de una manera conjunta de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos los que presentan una discapacidad.

También el enfoque de educación inclusiva implica modificar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas, en aras de responder a las

necesidades educativas de todos y todas, de manera que permita que los niños y niñas obtengan un aprendizaje exitoso y puedan participar en igualdad de condiciones. Para eso es necesario que el currículo sea amplió y flexible en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que este contempla, ya que este permite responder a las diversidades y al mismo tiempo tomar decisiones a cabalidad de las diferentes realidades sociales, culturales e individuales.

En este sentido la gestión educativa permite que la institución y la sociedad estén integradas, para buscar la construcción de una cultura que piense en el presente y a la vez en el futuro, en donde todas y todos los estudiantes participen de sus propios aprendizajes, permitiendo instalar políticas de comunicación asertiva y la creación de metodologías y estrategias inclusivas.

Esta investigación partió de la realidad de los sujetos y delimitándose a la sede campestre, debido a que esta presentaba ciertas necesidades en lo referente a la atención de población vulnerable. Para esto el autor uso un enfoque investigativo mixto, el cual permitió la recolección de información considerando los procesos cuantitativos y cualitativos como otras opciones fuera de las posiciones epistemológicas. De esta manera esta metodología le permitió concluir que "Las docentes interactúan con los estudiantes en busca de conocer sus historias y poder de esta manera generar estrategias que permitan aprendizajes significativos y cambios de conducta de los mismos" (Ceron, 2015, p.9), al igual que se implementan actividades pedagógicas que tengan como iniciativa de cada docente las necesidades de cada grupo, grado y estudiante.

Y por último para la Institución educativa general de Santander (lugar en donde se focalizo este estudio), en su contenido y modelo de gestión sobre la intervención se tiene en

cuenta a los estudiantes y a sus familias, pero según Ceron (2015) falta crear estrategias de trabajo que implementen los objetivos de dicha gestión.

Hablar de educación inclusiva según Santana y Mendoza (2017) se ha vuelto un tema que le da importancia a debates en espacios educativos, sociales y legales, debido a esto se ha logrado avanzar en el reconocimiento de la diversidad como agente garante de los derechos humanos. Dicho reconocimiento permitió encontrar en los estudiantes, sujetos diversos en muchos aspectos, que dieron origen a la necesidad de ofrecer una educación para todos, sin restricciones ni discriminación.

Es por esto que las instituciones educativas tienen el deber de retomar la función que se les fue encargada por la sociedad, la de formar, educar, convirtiéndose en el sitio donde se crean espacios necesarios para el desarrollo de valores sociales. Con intención de conocer por estos autores las transformaciones educativas desde las entidades gubernamentales, las instituciones escolares y lineamientos planteados, nace el interés por conocer cuáles son las principales tendencias y procesos que lleva a cabo la secretaria de educación en el municipio de Neiva.

Para estos autores la escuela inclusiva es un espacio donde se tiene un ambiente de aprendizaje coherente, pero diferenciado, en el que la educación debe ser flexible en cuanto a los contenidos, objetivos y valores que se les enseña a los estudiantes de acuerdo a sus capacidades e intereses. Si bien la inclusión educativa desde sus inicios ha experimentado diferentes transformaciones, estos avances construidos permiten a las instituciones educativas que su accionar parta del reconocimiento de igualdad y equidad.

Según Stainback y Stainback (citados por Santana y Mendoza) la escuela inclusiva es entendida como "el lugar mediante el cual se forma a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, que construye y ejecuta programas educativos apropiados, estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades"(p.26) es por esto que, las escuelas regulares tienen el reto de apoyar y asegurar el proceso educativo de calidad a los estudiantes con necesidades especiales.

El llevar a cabo el trabajo inclusivo mejora la calidad de educación, ya que permite que los alumnos con necesidades especiales que se encuentran en los ambientes naturales, se sientan en pertenencia y participación en conjunto con sus demás compañeros. También se debe tomar en cuenta el término inclusión, el cual ha tenido una evolución hacia la idea de que todos los niños, niñas y jóvenes deben tener derecho a la educación, lo cual implica que las escuelas e instituciones independientemente de las estrategias o metodologías que usen para la enseñanza deben tener en cuenta la generación de oportunidades-aprendizaje en diferentes tipos de escuelas.

En este estudio los autores encontraron que los funcionarios competentes en el tema de la inclusión de la secretaria de educación municipal de Neiva asumen los procesos de la inclusión desde "la atención técnica a los estudiantes en condición de discapacidad, concibiendo como criterio fundamental del mismo el acceso al sistema educativo" (p.71) teniendo como tendencia educativa el tema de inclusión y los procesos que llevan a cabo están ligados a la integración, como respuesta a las exigencias normativas del momento. También estos autores concluyen que el término inclusión va más allá de garantizar el acceso a la educación, sino que a su vez implica un proceso de sensibilización y flexibilización que estén encaminados a generar espacios de aprendizajes significativos, en el

que los estudiantes compartan sus vivencias sociales y pedagógicas con los demás estudiantes diversos a su condición.

Multiculturalismo- Interculturalidad.

En cuanto al tema de multiculturalismo e interculturalidad a nivel nacional, Dietz, Mendoza y Téllez (2009) en su libro *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*, el cual es producto de investigación, en la que los autores pretendían estudiar las experiencias de dialogo intercultural, desde un enfoque comparativo, que es inusual en el ámbito del multiculturalismo y al mismo tiempo es restringido en los contextos nacionales.

Para Dietz, Mendoza y Téllez (2009) tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales y humanas, han ido incorporando la diversidad biológica y cultural, "primero como un "problema" y obstáculo a vencer, luego como un "recurso" a explotar y, finalmente como un "derecho" a reconocer y respetar"(p.1) cambio que se ve reflejado hacia un reconocimiento social, político y jurídico de las diversidades biológicas y culturales.

Según los autores el multiculturalismo hace parte de "un proceso de redefinición, re-imaginación y "re-ciudadanización" del Estado-nación" (p.2) el cual tiene una herencia europea, así mismo las relaciones articuladas entre el Estado y las sociedades contemporáneas. El multiculturalismo se ha vuelto en la base principal de la educación intercultural, la cual es entendida como una aproximación diferencial a la educación de minorías.

Si bien en Latinoamérica con el llamado "fin del indigenismo" se puso en relieve la idea de que la educación indígena pudiera compaginar con las demás educaciones, dando

paso al griego multicultural de las políticas educativas, también se hace necesario revisar y redefinir los programas diferenciales que son dirigidos a los pueblos indígenas en el contexto del multiculturalismo. Pero esto es un reto que se presenta, el paso de que esa "educación indigenista" se convierta en una verdadera educación intercultural sin que las culturas indígenas sean atropelladas.

Según Nea (citada por Dietz, Mendoza y Téllez) la interculturalidad es entendida como " la aceptación de derechos humanos, tolerancia y respeto mutuo, para lo cual las sin cronicidades ayudan a su aceptación "desde adentro" (2009, p.5) la cual implica una sociedad con criterios humanistas, que lleven más que a la construcción de políticas educativas estatales, si bien es necesario que el Estado se haga presente para generar diálogos en el marco jurídico, también se necesita de un pensamiento sincrónico que combina la sabiduría tradicional y la ciencia. Por último, esta misma autora propone que la educación intercultural tenga por objetivo el "saber vivir " en un mundo sincrónico.

Diversidad Cultural.

Martínez y Rodríguez (2012) en su tesis *Universidad y diversidad cultural: Diálogos imperfectos* focalizada en San Juan de Pasto- Manizales, plantean que el abordaje de la diversidad cultural en los contextos educativos tiene un implicación con los elementos normativos y legales que lo justifican, pero que aunque no se reducen a ellos, es de suma importancia reconocer elementos históricos, epistémicos y políticos, los cuales permiten tener en cuenta que las inclusión de la diversidad cultural en los procesos educativos no es una labor fácil y mucho menos poco significantes, debido a que esta va más allá de una simple "obligación" que es asignada por la norma, sino que según las autoras, la inclusión real "se configura en una posibilidad de emancipación política y epistémica, que cuestiona las bases

estructurales sobre las que se ha construido la relación entre poder y conocimiento dentro de nuestro sistema educativo" (p.16)

Si bien los términos relacionados con la diversidad cultural (inclusión, integración, interculturalidad, multiculturalidad, entre otro) se han hecho visibles en el ámbito educativo, provenientes desde diferentes perspectivas, los procesos de inclusión y multiculturalidad se establecen como un instrumento más para mitigar los conflictos étnicos y así fortalecer el proyecto de unidad nacional, es por esto que las autoras demuestran su interés por desarrollar este proceso de investigación y reflexión desde un perspectiva crítica que permita develar el papel real que está jugando la diversidad y en especial la diversidad cultural en los espacios educativos, en especial en la educación superior que se le da a los estudiantes de licenciatura, que son los actores implicados en la formación a futuro.

Para abordar la diversidad cultural en los ámbitos educativos, se encuentran marcos normativos y legales que respaldan la importancia de acercarse a esta en todos los niveles de educación en Colombia y el papel que esta ha jugado dentro de sistemas educativos; pero más allá de esto, también se debe reconocer que quienes deben tomar papel en una posición crítica frente a como se está construyendo y reproduciendo el conocimiento, son los mismos actores implicados en el procesos educativos, como lo son estudiantes, directivos y docentes.

Este artículo es una derivación de la investigación llamada *Universidad y diversidad cultural: Diálogos imperfectos*, que se cuestionaba por "los sentidos de diversidad cultural que se están construyendo/movilizando en los estudiantes de noveno semestre y docentes del programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Nariño" (2012,p.12) y para dar respuesta este cuestionamiento Martínez y Rodríguez desarrollaron una metodología

basada en la Hermenéutica, la cual propone develar los sentidos y significados de los sujetos a través del dialogo de saberes. A su vez se apoyaron de técnica que le permitieron recoger la información, tales como la entrevista a profundidad.

Esta investigación puso en evidencia que la posición frente a la diversidad cultural y las actitudes que se tiene frente a esta en el quehacer pedagógico varían dependiendo de dos circunstancias, la primera es que cuando el docente se desenvuelve en un contexto educativo en que la cultura es mayoritaria y dominante, la categoría diversidad cultural se admite bajo una forma de imposición de conocimiento y metodología; y la segunda es cuando el docente es el diverso y se encuentra en un contexto educativo al cual no pertenece, su interese por la cultura de dicha comunidad aumenta y se genera más deseo de adecuar las metodologías para atender las necesidades de los estudiantes.

Por último, para estas autoras, es necesario ampliar la comprensión que se tiene de la diversidad cultural, teniendo en cuenta categorías como género, clase social, procedencia entre otra, las cuales permiten concebir la diversidad desde una perspectiva mucho más amplia para así poder posibilitar la movilización y reconocimiento como parte de la multiculturalidad del país y la región.

De acuerdo con lo leído y lo investigado es evidente que existen vacíos en el tema, y más concretamente a nivel nacional, donde se han hecho más investigaciones relacionadas a las personas con discapacidad, con esto no se niega que se ha avanzado en el tema, pero es necesario conocer y dar conocer realidades diferentes, de personas que han sido excluidas históricamente.

Referente teórico-conceptual

REFERENTES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para el MEN tiene como objetivo principal reconocer cuales son las barreras de l aprendizaje y la participación para los estudiantes (2016) y para la UNESCO (1994) se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales bajo la idea de una inclusión sustentada en los derechos humanos.

CONCEPCIONES DE LA INTERCULTURALIDAD

El conjunto de relaciones que se tejen entre diferentes grupos culturales para el diálogo de saberes y culturas teniendo como principio el respeto y la comunicación (lineamientos política de educación superior inclusiva, 2013)

REFERENTES SOBRE LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL

Es entendida por Velásquez et al. como "el escenario que evidencia la decisión del universitario de realizar el programa ofrecido por la institución educativa, y que es favorecida por condiciones institucionales académicas y socios ambientales " (2011, P. 1)

DEBATES ENTRE MULTICULTURALIDAD Y PLURICULTURALIDAD

Que la multiculturalidad es la coexistencia de varias culturas dentro de un espacio determinada, sea geográfico o social, pero estas no tienen que tener relación entre ellas y la pluralidad histórica y actual donde varias culturas conviven en un territorio y en conjunto hacen una totalidad nacional.

POBLACIÓN RAIZAL COMO GRUPO POBLACIONAL EN COLOMBIA

Según el movimiento S.OS (sons of the sail movement -hijos de la tierra) que el "raizal es la etnia anglo africana tradicionalmente asentada en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, con lengua, cultura, historia y ancestros propios" (2005, P. 4)

BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DEBATES FILOSOFICOS

Que este desde el comienzo tuvo una relación con el asistencialismo para los estudiantes en la mejora de sus necesidades vitales y en Colombia como lo plantea Contecha (citado por Castañeda & Bermúdez) se dio a "raíz de las luchas universitarias en el país y en latinoamérica hacia los años 70" (2014. P. 39)

PROCESOS DE INCLUSIÓN CON RESPECTO A LA EDUCACIÓN

pueden ser entendidos como procesos de integración que van de la mano con la evolución a nivel internacional, teniendo en cuenta la diversidad de los contextos, es decir, las formas, estrategias, actividades, planes entre otros, por medio de los cuales se tiene en cuenta a una población con sus características diversas.

REFERENTES SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

La UNESCO (2015) es la pluralidad de culturas que conviven en el mundo (P. 23), la cual implica conservar y proteger las culturas existentes y a su vez el respeto hacia las otras culturas diferentes a la que se pertenece, llevando a la formación y respeto tanto de las nuevas culturas como de las ya existentes

Referente teórico

Debido al campo en el que se desarrolla esta investigación y a la temática focalizada, se hizo necesario hacer un repaso por aquellas teorías críticas del trabajo social, que nos permitirán ampliar la mirada para leer la realidad a investigar. También al ser estas uno de las bases teóricas más importantes en la historia de la disciplina, permitió que como futuras profesionales asentemos nuestras bases teóricas y políticas respecto a diferentes situaciones que nos encontraremos en nuestro quehacer cotidiano, como lo es la inclusión de las diversidades en el ámbito la educación superior.

Teorías críticas en el trabajo social.

En el trabajo social se encuentran vigentes tres corrientes de pensamiento, las cuales son según Gómez (2017) corriente crítica liberal, socio-crítica y decolonial. Antes de abordarlas se hace necesario aclarar según lo expuesto por Gómez (2017) que la palabra crítica proviene del griego κριτική que significa juzgar o discernir y del latín *criticus* que traduce opinión o juicio, y así diferentes traducciones y concepciones que apuntan a definir este término como una situación de inconformidad, en este sentido esta autora plantea que cuando se ejerce la crítica desde el pensamiento se está encerrando en un alto grado de luchas por una verdad, que es sustentado en ideas, evidencias y métodos que al mismo tiempo producen literatura que tiene como objetivo explicar las realidades del mundo en el que vivimos.

El pensamiento crítico se enfrenta a “la validación social y científica sobre la racionalización de lo que acontece” (Gómez, 2017, p.122) es decir, de aquellas experiencias y vivencias que llevan a formar posturas de ver el mundo. Y así irnos familiarizando con el

racionalismo, el pensamiento lógico y la reflexión metódica, a partir de lo que nuestra conciencia y mente pueda construir.

El cuestionarnos por el pensamiento crítico y su incidencia en el trabajo social, nos remite según Gómez (2017) a revisar planteamientos históricos, epistémicos, políticos, ontológicos y éticos, que han formado posturas de/sobre y desde la América Latina en que vivimos y aspiramos vivir. Desde la historia las posturas críticas han resignificado la formación y el ejercicio profesional del trabajador social, las cuales llevan a elevar el estatus dentro de las ciencias sociales, tomando como base escuelas, paradigmas, métodos y teorías sociales que vienen de Norteamérica y Europa, para llegar al quehacer de la profesión (conocer, explicar, comprender e intervenir la realidad social) desde corrientes del pensamiento que salgan de la realidad, sujeto y cambio social.

Corrientes críticas latinoamericanas del Trabajo Social.

Como lo mencionamos anteriormente estas tres corrientes críticas han estado presentes en el trabajo social, pero no han sido necesariamente foco de atención del conocimiento de la academia universitaria, ni mucho menos han sido parte del currículo de la educación superior.

Corriente crítica liberal.

Esta corriente nace en Inglaterra y se consolida en el siglo XIX como doctrina política y económica, la cual se fundamenta en una sociedad racional y una libertad individual, también en la separación de poderes y la evolución social mediante el progreso en el que la ciudadanía es el agente del cambio social. Quienes se adscribieron a esta corriente asumían la emancipación como un nexo entre modernización y nacionalismo.

Esta perspectiva está relacionada al nacimiento y fundamentación epistemológica, teórica, metodológica y ética del ejercicio profesional del trabajo social. El cual se remonta a las pioneras de esta profesión, como lo son Mery Richmond, Jane Addams, entre otras que sustentaron su quehacer profesional en los movimientos reformistas y progresistas. Esto llevo a proyectar el Trabajo social como aquel que busca potenciar la ciudadanía y la participación de esta en las acciones de mejoramiento de la vida, al igual que en el compromiso ético y político en la construcción de una sociedad justa y emancipada.

Corriente socio-crítica.

Esta corriente surge entre los siglos XIX y XX como una doctrina marxista que fue heredada de “la filosofía alemana, la economía política inglesa y el socialismo francés” (Gómez, 2017, p.127) los cuales dieron paso al materialismo filosófico. La perspectiva socio-crítica se hizo explícita en una concepción de aparición, desarrollo y decadencia, en la que se configuraba como motor y doctrina relativa al conocimiento y a la sociedad, la dialéctica. Produciendo el materialismo histórico debido a la prolongación del conocimiento de la naturaleza a la sociedad.

En el instituto de Investigación Social “la escuela de Frankfurt” actualizaron la crítica social desde el materialismo, sus diferentes pensadores desarrollaron la teoría crítica desde la sociedad, centrando la atención en los sujetos y su conducta para así lograr adentrarse en el entendimiento intersubjetivo o comunicacional. Pensar desde el trabajo social en una perspectiva crítica, remite a pensar el lugar de los sujetos en la relación investigador-investigado, en el pensar y la acción, entre contradicción y armonía, y todas aquellas contradicciones que la escuela de Frankfurt llamaba teoría tradicional y teoría crítica, entonces para la profesión ha sido un gran aporte todo el pensamiento que viene desde este instituto de investigación social.

En la actualidad esta corriente se recrea como una perspectiva que se encuentra en la literatura y el análisis de la política, economía y producción de ciencia crítica. Y se encuentra vigente en las lecturas críticas de la realidad, en la clase obrera, el campesinado y la academia los cuales siguen en marcha de la movilización social para lograr una transformación social.

Corriente decolonial.

Está centrada en los procesos históricos de colonización occidental y todo lo que este momento trajo consigo, como la civilización naturalizada por medio de instituciones como la iglesia, el Estado, entre otras. La corriente o “la opción crítica decolonial” como lo llama Gómez 2017, ha estado presente en América Latina desde la colonización y se reaviva en el siglo XX cuando a nivel latinoamericano se impulsaba el desarrollo y la modernización.

La base de esta corriente es la matriz colonial, que pone como centro la recuperación crítica de la historia colonial, la cual se fue perdiendo con la llegada de los colonizadores y sus ideales capitalistas, religiosas y hegemónicas. Por esto Gómez plantea cuatro poderes que denuncia la opción decolonial:

- 1. Colonialidad del poder:** se dieron relaciones sociales que naturalizaron e institucionalizaron las formas de control sobre el trabajo, naturaleza, sexo, los seres y sus subjetividades, el conocimiento y la autoridad. También este poder genera que la sociedad vea la economía capitalista como la única economía vigente, llevando a que las demás (como el rebusque) sean desmeritadas por no ir en la misma línea de la economía global. Para esto Walsh (citada por Gómez) aclara que la decolonialidad puede ser posible solo desde los seres invisibilizados por este poder.
- 2. Poder del saber:** se expande con la generación del conocimiento, ya que mediante este se valida la ciencia como única fuente de aprehensión en el mundo, convirtiendo los discursos científicos en los únicos veraces absolutamente. Además, clasifica a los

saberes ancestrales como irracionales, sin tener en cuenta que son estos quienes han logrado resistir al agotamiento de la naturaleza y la misma vida humana.

3. **Poder sobre el ser:** este poder reside en el racismo, pero no basado solo en la clasificación por el color de piel, sino también por la inferiorización y la sospecha de humanidad y civilización de algunas poblaciones. Actualmente la colonialidad del ser se encuentra vigente en la clase social, el género, la familia, la vida sexual y demás ámbitos de la vida del ser humano en los cuales se encuentra transversalizados por las relaciones.
4. **Poder sobre la naturaleza:** lo que hace es reducir la naturaleza solo y exclusivamente como un recurso para explotar y sacar provecho para la acumulación de capital y la satisfacción de las ambiciones humanas. La naturaleza fue sostenida por los pueblos originarios como un universo, en el cual muchas de sus cosmovisiones estaban sustentadas como la espiritualidad y política que aportaba a su conservación, lo cual no fue tenido en cuenta por los sectores gubernamentales, empresariales e inclusive algunos intelectuales.

Todo esto según Gómez 2017 denota una “crisis civilizatoria” (p.134) la cual proviene de esas herencias coloniales que aún persisten en el mundo actual, por esto es necesario pensar en la crítica social como una opción para la construcción de un proyecto político y ético con y desde quienes han vivido este momento de la historia en carne propia.

El trabajo social en la corriente decolonial.

El trabajo social en la corriente decolonial, entra en los años noventa del siglo XX en el marco de los debates por los nuevos escenarios sociales para la profesión, los cuales apuntaban a establecer conexión entre lo micro y lo macro social en la cotidianidad, en el padecimiento humano. Según Cifuentes (citado por Gómez) se abre campo a un “discurso que indaga la identidad colectiva como construcción cultural, relacional, procesual conflictiva, diversa” (2017, p.136) el cual soporta la lucha y la reflexión disciplinar de la profesión.

Así mismo, se toma fuera con la idea de que se puede construir campos de conocimiento desde y con los experiencias y vivencias que le son propias al trabajo social, debido a que, con la aparición del conflicto y jerarquías en el poder sobre el conocimiento universal, se comenzó a visibilizar un poder de unas ciencias sociales sobre otras. En este sentido el trabajo social se pone en pie en el siglo XX para “identificar, resignificar y descolonizar las categorías que han sido soporte de la profesión: desarrollo, bienestar, democracia, investigación, etc.” (Gómez, 2017, p.136), lo cual dio paso a que se pensara en la vida territorial, modos de vida y escenarios de lucha social de los grupos poblacionales que han sido producto de la colonización.

Para terminar, el trabajo social por su quehacer disciplinar que le permite entrar en la cotidianidad e intimidad de las personas, grupos y comunidades, tiene la crítica social como una herramienta que le permite construir identidad con y desde los pueblos colonizados y los que son objeto de dominación hegemónica. Para esto es necesario como plantea esta autora que la postura ética se afiance y emprenda un diálogo sincero y claro con el mismo profesional, las instituciones de educación superior y con aquellos supuestos que tenemos como privilegiados de la ciencia social (2017, p.137)

Trabajo Social decolonial

El trabajo social como una de las profesiones modernas se ubica en la comprensión y los aconteceres de las situaciones que históricamente, epistemológicamente, ontológica, ética y políticamente se han enmarcado dentro del capitalismo y las acciones ejercidas por el estado.

El trabajo social paralelamente está situado en el dialogo con otras formas de construir y comprender el mundo, lo que genera una marca decolonial; el trabajo social decolonial surge del enraizamiento de la lucha de los pueblos que hacen posible dimensionar histórica y ancestralmente los procesos de generación de conocimientos.

La crítica decolonial aparece como una respuesta paralela a los procesos de esclavitud de los pueblos indígenas y afrodescendientes del siglo XV, en el cual se instaura una forma de ser, clasificar y orientar de los sujetos como mercancía de los cuales se prescindía y se podía ejercer el poder bajo imaginarios de salvación; y en este sentido la opción decolonial se construye en el marco de luchas históricas por los pueblos indígenas, campesinos, pueblos afrodescendientes entre otros y es por esta razón que la opción decolonial es construida dentro de la racionalidad moderna, preguntándose así por los ámbitos que siguen colonizados, como el político, el económico, los epistemológicos etc.

En este sentido el reto de los sujetos es conocer, aprender, desaprender y reaprender, empezando por lo siguiente:

1. La heterogeneidad histórico estructural:
2. Descolonizar el poder del estado-nación
3. Descolonizar el poder de la economía capitalista, su bienestar y su desarrollo
4. Descolonizar la universidad y la generación de conocimientos sobre lo social
5. Descolonizar al sujeto moderno carencial
6. Trabajo social, interculturalidad crítica y decolonial

Teoría de la inclusión

La inclusión es un concepto controversial debido a las diferentes connotaciones que este tiene y cómo cada sujeto desde la práctica y la teoría lo pueden aplicar.

Según Tuneu (2009) una forma controvertida de concebir la inclusión educativa es que todos los alumnos con discapacidad o necesidad educativa especial estén dentro de la misma aula, y como sustento teórico de esto cita a Porter, el cual dice que “la inclusión escolar significa, simplemente, que todos los alumnos, incluso aquellos que tienen discapacidades o alguna otra necesidad especial, son escolarizados en aulas ordinarias, con sus compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad” (2009, p. 171); esto no quiere decir que Tuneu no esté de acuerdo con que los estudiantes compartan la misma aula educativa, sino que en la forma de tratarlos debe responder a cada necesidad, aceptándolos como son y no como se pretende que sean, y donde se respeten sus diferencias y en este mismo sentido se valoren sus conocimientos, creencias, tradiciones etc.

Otro punto fundamental en los postulados de Tuneu es que la educación inclusiva es un proceso, es decir las escuelas no son inclusivas al momento en que se nombran de esta manera, sino que se hacen inclusivas en un proceso donde reestructuran y reconsideran su organización curricular para que puedan responder a las necesidades de todos los estudiantes.

Tuneu menciona según su acercamiento e indagación que “las escuelas inclusivas se han demostrado eficaces para responder a la diversidad de necesidades de sus alumnos y alumnas y mejorar de esta forma su aprendizaje” (2009, p.174), pero que es necesario interrogarse por la contribución de estas prácticas al aprendizaje de los estudiantes. En este sentido desde la UNESCO, citado por el mismo autor, propone “nueve reglas de oro para la inclusión” que en sí son recomendaciones que se deben tener en cuenta a la hora de analizar las escuelas inclusivas de todo el mundo: 1) Incluir a todos y todas las estudiantes, 2) Comunicarse, 3) Controlar el aula, 4) Planificar las clases, 5) Planificar teniendo en cuenta cada persona (planes individualizados), 6) Dar ayuda individualizada, 7) Utilizar ayudas o recursos materiales, 8) Controlar el comportamiento y por último 9) Trabajar en equipo.

En el marco de los 9 aspectos mencionados anteriormente, el 4 y 5 hacen referencia a la enseñanza multinivel, la cual según Schultz y Turnbull, Collicott & Porter citados por Tuneues una estrategia que consiste en que “el profesorado planifique el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los y las estudiantes que tiene en el aula teniendo en cuenta la diversidad de conocimientos previos, capacidades, culturas e intereses que se encuentran en una aula inclusiva” (2009,p.175), en este sentido, la enseñanza multimodal, invita a los profesionales o académicos a planificar diversos métodos de presentación, práctica y evaluación para dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado, es decir, no es el alumno quien se debe adaptar a la metodología del docente, sino el docente acoplarse a las capacidades de los alumnos.

Esta teoría permite leer la realidad que se va investigar, ya que esta nos remite a pensar en la diversidad dentro de las instituciones educativas y dado a que esta investigación se encuentra en el marco de una institución de educación superior y de acuerdo a las diferentes revisiones bibliográficas que se realizaron sobre el tema y de la institución, está implementa estrategias y programas que se enfocan en la inclusión; pero particularmente nos interesa conocer cómo se está desarrollando los procesos de educación inclusiva en la Universidad Católica Luis Amigó bajo las políticas de inclusión en las que se basa.

Al igual nos permite generar un diálogo de saberes y una construcción de la educación inclusiva desde tres perspectivas, la institucional, la de los estudiantes y la de las investigadoras, propiciando así la generación de nuevos conocimientos sobre la realidad concreta, que en este caso son los procesos de inclusión de la población sanandresana estudiante de la Universidad Católica Luis Amigó.

Referente Conceptual

Mientras avanzábamos teóricamente en el tema emergieron algunos conceptos que permiten aclaraciones teóricas y paralelamente fortalecer el aprendizaje y la comprensión de la realidad investigada; estos conceptos permiten tener un panorama y una mirada más amplia en la investigación, a continuación, veremos los conceptos desde diferentes autores y diferentes fuentes de información como revistas, investigaciones, artículos, entre otros.

Referentes sobre la Educación Inclusiva.

El término inclusión es muchas veces utilizado como sinónimo de integración de alumnos con discapacidades físicas o mentales en el aula, pero se olvida que la inclusión hace también referencia a otros tipos de diferencia; como concepto y práctica se comienza a usar a principios de los años 80 en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad, por lo cual este solo hacía referencia a las personas que tuvieran una discapacidad física o mental; posteriormente en 1994 en la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales en Salamanca, se presenta un quiebre entre la educación inclusiva direccionada para personas con discapacidad y el inicio de una educación inclusiva o una EPT (Educación Para Todos), la cual está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad e impulsar el respeto a ser diferente, Pero en los últimos años se habla de que la inclusión educativa constituye una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales, por esto diferentes organizaciones, entre ellas la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) manifestaron que la idea de inclusión debe sustentarse en los derechos humanos, en relación a esto todas las personas sin distinción por su etnia, género, forma de aprender deben gozar y ejercer el derecho a la educación.

La educación inclusiva tiene como objetivo principal reconocer cuales son las barreras del aprendizaje y la participación para los estudiantes y en este sentido, La educación inclusiva tiene cinco retos identificados por el MEN:

1. Generar procesos académicos inclusivos.
2. Contar con docentes inclusivos.
3. Promover espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva.
4. Establecer una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva.
4. Una política institucional inclusiva.

Por último, es importante aclarar y tener en cuenta que la educación inclusiva no es un instrumento, ni una meta, ni un proceso que se vale por sí mismo.

Referentes sobre la Diversidad Cultural.

La diversidad cultural debe ser entendida como una característica natural del ser humano y según la Real Academia de la lengua algunos de los sinónimos que se pueden usar frente al término de diversidad son: variedad, desemejanza y diferencia. (RAE)

El concepto de diversidad es muy extenso y en este se incluyen una gran pluralidad de posibilidades, algunas de estas son, diversidad de género, formas de aprendizaje, diferencias intelectuales, obstáculos en el aprendizaje, contextos desfavorecidos, minorías étnicas y culturales, poblaciones en riesgo, incapacidades físicas o psíquicas, entre otras.

Cuando hablamos de diversidad es importante tener en cuenta el concepto de **diversidad cultural**, el cual según la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura) “[...] es la pluralidad de culturas que conviven en el mundo [...]” (2005, p. 23), la diversidad cultural implica en un primer lugar conservar y proteger las culturas existentes y en un segundo lugar el respeto hacia las otras culturas diferentes a la que se pertenece, todo esto debe llevar a la formación de nuevas culturas.

Otros autores exponen que la diversidad cultural se fundamenta en la biodiversidad y retomando a la UNESCO son el total de culturas que existen en el mundo, en concordancia a esto las culturas son un conjunto de personas que poseen una identidad y una personalidad propias, las cuales están determinadas por la religión, las costumbres, la etnia, los valores, las expresiones y visiones, el idioma, entre otras características que merecen total respeto y valoración, para que de esta manera pueda haber una cultura en paz.

La diversidad cultural es importante porque crea las condiciones para que las diferentes culturas existentes puedan dialogar y que a partir de esto haya un enriquecimiento recíproco de las culturas.

Concepciones de Interculturalidad.

La interculturalidad es el conjunto de relaciones que se tejen entre diferentes grupos culturales para el diálogo de saberes y culturas teniendo como principio el respeto, en otras palabras reconocer que el otro es diferente y aprender de esta diferencia, Sáez (como se citó en Lineamientos política de educación superior inclusiva, 2013) decía que el pilar de la interculturalidad era la comunicación indicando que lo que se comunica no es la cultura sino hombres y mujeres con culturas diversas.

La interculturalidad parte de unas metas que se materializan en lo siguiente: buscar un reconocimiento jurídico, fomentar relaciones afirmativas entre distintos grupos culturales,

enfrentar la discriminación, el racismo y la exclusión, educar sujetos conscientes de las diferencias y con capacidad de trabajar en conjunto por el desarrollo del país encaminado a la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural.

Según el autor Carlos Giménez Romero (como se citó en *multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo*, 2009) las relaciones interculturales deben tener nueve características para que pueda haber concordancia entre las culturas, las características son las siguientes: Confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, dialogo y debate, aprendizaje mutuo, intercambio positivo, resolución pacífica del conflicto, cooperación y por último convivencia.

- Confianza: permite tener franqueza y amistad para relacionarse e intercambiar positivamente con personas pertenecientes a otro grupo social;
- Reconocimiento mutuo: es reconocer al otro con cada una de sus particularidades y de esta manera se valora a otro como su hermano, prójimo, conciudadano etc.;
- Comunicación efectiva: las culturas son dinámicas por lo que se comunican entre sí y de esta manera intercambian conocimientos, valores, creencias entre otros;
- Diálogo y debate: este se realiza a partir del reconocimiento mutuo y entendiendo que no hay una cultura superior a otra;
- Aprendizaje mutuo: es dar a conocer a las otras culturas diferentes características para que haya una construcción de conocimientos que aporten al desarrollo social, favorezcan la economía y la solidaridad democrática;
- Intercambio positivo: es el aporte que cada cultura hace para la configuración de la vida social del país;
- Resolución pacífica del conflicto: cada cultura tiene su forma específica de solucionar los conflictos, por esto se busca una postura neutral para solucionar los diferentes problemas o contradicciones que se presenten;
- Cooperación: Entre todos debe existir una colaboración bajo principios de solidaridad, complementariedad y reciprocidad; por último
- Convivencia: se apoya en el respeto mutuo y la aceptación de unas normas comunes.

El sistema educativo es uno de los entornos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad puesto que esta debe ser la base de la formación humana dado que sirve como instrumento de desarrollo, crecimiento, cambio y liberación de las personas; incluir la interculturalidad como base de la educación debe ser bajo una posición de respeto e igualdad, este respeto e igualdad debe partir del hecho de que todas las culturas tienen derecho a expresarse y a contribuir desde sus particularidades a la construcción de un país.

La **educación intercultural** tiene los siguientes fundamentos:

- Supone que la diversidad no es un problema, sino que es positiva y es una oportunidad de intercambio y enriquecimiento.
- Considera que el sistema educativo monocultural (solo se acepta una cultura como universal) es incoherente.
- La educación intercultural va dirigida a todas las personas.
- Se deben tener en cuenta todos los factores culturales, algunos de ellos son la etnia, la religión, la lengua, entre otros.

En conclusión, la interculturalidad es un proceso dinámico y constante de relación, comunicación y aprendizaje entre diferentes culturas donde predomina el respeto, la legitimidad, igualdad, convivencia por último no se puede perder de vista que la interculturalidad es una meta por alcanzar y que se debe ir trazando el camino para llegar a ella.

Debates entre multiculturalidad y pluriculturalidad.

El concepto de multiculturalidad deriva de la sociología o de la antropología cultural. Y, se define como la coexistencia de varias culturas dentro de un espacio determinado, sea geográfico o social, pero estas no tienen que tener relación entre ellas, es decir hay una convivencia dentro de territorio o un contexto determinado, pero en la práctica social y

política permanecen separadas, aunque es importante tener en cuenta que entre los diferentes grupos culturales hay un diálogo de saberes, sin influir las unas sobre las otras y respeto por el otro.

Se apoya en valores como la equidad y la justicia, la igualdad como derecho a la diferencia y estos valores se manifiestan bajo el reconocimiento, el respeto y la promoción de la identidad.

La multiculturalidad hace diferentes aportes:

1. Respeto por las diferentes culturas
2. Impulsa una reforma al sistema educativo
3. Lucha contra el racismo y la discriminación
4. Regionalización del currículo de la educación, el cual propicie una unidad en la diversidad.

Por su parte la pluriculturalidad es uno de los más usado en América Latina, dado que este hace referencia a la pluralidad histórica y actual donde varias culturas conviven en un territorio y en conjunto hacen una totalidad nacional. La pluriculturalidad se refiere a la pluralidad entre y dentro de las culturas mismas.

En conclusión, de lo **intercultural, multicultural y pluricultural** todos hacen referencia a la diversidad cultural, pero tiene formas diferentes de ver y vivir la diversidad.

Referencias sobre Permanencia Estudiantil.

Meléndez (2008) define la permanencia como “el lapso de tiempo que demanda a un estudiante cumplir con los requisitos académicos del programa estudiado y obtener el título

de profesional”(p.12), esta concepción está centrada solo en el tiempo que necesita un estudiante para llevar a cabo su objetivo académico, dejando de lado las acciones que desarrolla la universidad para que un estudiante continúe con sus actividades académicas, idea que no solo comparte los autores anteriores, sino también Pineda (2010) la cual asemeja la permanencia con el término retención definiéndola como “las tareas que realiza la universidad mediante el seguimiento y apoyo sistemático del estudiante para favorecer la culminación exitosa de sus estudios” (p.26).

Si bien la permanencia tiene que ver con el tiempo, las acciones que desarrolla la institución para que los estudiantes sigan su procesos académico, también se hace necesario tener en cuenta como elemento principal al estudiante y sus vivencias en el interior de la universidad, Velázquez (2010) le apunta a esta perspectiva, definiendo la permanencia como “el proceso que vive el estudiante al ingresar, cursar, y culminar su plan de estudio en el tiempo determinado para ello, caracterizándose por un promedio ponderado adecuado, el establecimiento de relaciones sociales y afectado por el proceso formativo previo, la universidad, el ingreso, la historia académica, su situación socioeconómica, la capacidad de adaptación y la resistencia y tolerancia a la frustración”(p.133).

La **permanencia estudiantil** es un concepto que se encuentra dentro de la permanencia, Velásquez et al. (2011) Plantean que la permanencia estudiantil “es entendida como el escenario que evidencia la decisión del universitario de realizar el programa ofrecido por la institución educativa, y que es favorecida por condiciones institucionales, académicas y socio-ambientales” (2011, p.1), es decir, una permanencia que tiene como fin realizar un proyecto académico que hace parte del proyecto de vida y que al mismo tiempo es generadora de bienestar dando respuesta al deseo del estudiante.

Es por esto que “la permanencia estudiantil como objeto de seguimiento e intervención implica la indagación y búsqueda de diversas condiciones que pueden afectar positiva o negativamente la decisión de finalizar un proyecto de formación profesional como calidad educativa, medios de apoyo, acompañamientos, proyectos de vida de los estudiantes, entre otras”(Velásquez et al. 2011,p.1) permitiendo esto que se puedan generar todo tipo de estrategias, programas o proyectos en pro de la estadía del estudiante en dicha institución.

La permanencia es un término que está presente al momento de hablar de **deserción**, estos dos conceptos en el contexto educativo son a la vez complementarios y opuestos, ya que si aumenta una la otra disminuye y viceversa. La deserción se entiende como “el abandono voluntario o forzado de la carrera en la que el estudiante se matriculó y se afirma que el fenómeno se produce cuando el estudiante se retira de la institución sin completar un programa académico” (Meléndez, 2008.p8), en este sentido, si bien la permanencia hace referencia a la continuidad y procesos que desarrollan para que se de esta, la deserción nos limita a un fin o una alteración de esa continuidad.

Por otra parte, según Tinto y Giovagnoli (citado por Ministerio de Educación Nacional [MEN]) la deserción se puede entender como “una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica” (2009, p.24). Las características de esta categoría, son diversas debido a que en las instituciones se encuentra una pluralidad de estudiantes con sus diversas problemáticas u obstáculos para seguir o continuar el proceso

académico, por esto el MEN propone dos momentos en los que el riesgo de deserción es más alto:

1. Cuando el estudiante tiene el primer contacto con la institución, en lo cual media la primera percepción de esta. Ejemplo, el proceso de admisión.
2. Cuando el estudiante se encuentra en los primeros semestres, en los cuales se da el proceso de adaptación social y académica. (MEN, 2009, p.23)

De alguna manera la deserción es algo que el estudiante decide, pero esta decisión esta mediada por factores (socioeconómicos, emocionales, familiares y personales) es ahí donde la permanencia entra en juego, para generar desde las instituciones estrategias que mitiguen que los estudiantes abandonen sus actividades académicas.

Dentro de la Universidad Católica Luis Amigó, se encuentra que desde Bienestar Universitario hay un programa llamado “Permanencia Académica con calidad: Te quedas en la U” implementado en el convenio 645 de 2012 con el Ministerio de Educación Nacional, que busca “trabajar en el diseño y ejecución de estrategias y acciones para el fomento de la permanencia y graduación exitosa de los estudiantes que ingresan a la educación superior, a partir de acciones integradas y formalizadas dentro de la política orientada a la permanencia y graduación estudiantiles” (Pagina Web Funlam).

Para apoyar este proceso se han articulado paulatinamente los esfuerzos de la Dirección de Bienestar Universitario, la Vicerrectoría académica y las facultades, la Dirección de Planeación, el Sistema Universitario de Información, el Departamento de Registro Académico, la Oficina de Comunicaciones, Relaciones Públicas y Mercadeo, y demás unidades involucradas, así como el apoyo permanente del Ministerio de Educación Nacional.

En algunas entrevistas realizadas a los asesores profesionales de permanencia, se encontró algunas concepciones institucionales sobre la definición de permanencia: uno de estos asesores la define como “la posibilidad de ingresar, permanecer y obtener una graduación exitosa” y el otro como “aquella acción o estrategia que le permita al estudiante continuar con su plan de estudios, con su proyección formativa en lo posible para que logre su meta de graduación en el tiempo estipulado”.

Concepciones que no están muy alejadas de los planteado por los autores que se mencionaron anteriormente, la Universidad Católica Luis Amigó busca que a través de las estrategias o acciones que se generen desde la institución los estudiantes puedan continuar con su proceso académico y así llegar a la meta que es una graduación exitosa.

Bienestar en la educación superior.

Debido a la complejidad de este concepto, su comprensión ha traído grandes dificultades interpretativas, y como respuesta a esa dificultad, ha dado paso a múltiples teorías, una de ellas es el enfoque evolutivo, que según Seemper et al. (2010), identifica al bienestar con “la valoración que cada individuo hace de su propia vida, en general o en ciertos aspectos” (p.34), es decir, aquellos juicios sentimentales que cada individuo le da a su vida, buscando una satisfacción vital.

Es importante resaltar que este concepto ha respondido a las concepciones de desarrollo y en particular según los lineamientos de política de Bienestar para las instituciones de educación superior, en Colombia, que es un Estado social de Derecho, de acuerdo con la constitución política de 1991, está vinculado a las políticas asociadas al bienestar y a la esfera de calidad de vida. De ahí el bienestar puede ser mencionado “como fin

en sí mismo, como condición para lograr los fines y como dependencia administrativa” (2016, p. 20)

Valdés Margarita (1991) concibe el bienestar como un concepto mixto, ya que responde a dos tipos de características, el primero son las características que aluden a “circunstancias exteriores de las personas” (p.69-70), es decir, la posesión o el acceso a ciertos bienes materiales, por ejemplo, el poder, la riqueza, el acceso a los servicios de salud y educación.

El segundo tipo es de las características es el que remite a “la posesión de ciertos estados internos de la persona o estados de ánimo considerados como valiosos” (p.70), tales como, la felicidad, el placer o aquellos relacionados con los sentimientos, emociones y anhelos de la persona.

Esta misma autora expone cuatro concepciones del concepto de bienestar, que responde a los diferentes tipos de características mencionados anteriormente según Aristóteles, los Estoicos, el Utilitarismo y el Relativismo y el Funcionamiento y las Capacidades:

Título: Concepciones sobre el Bienestar según Valdés Margarita (1991)

<i>ARISTÓTELES</i>	<i>LOS ESTOICOS</i>	<i>EL UTILITARISMO Y RELATIVISMO</i>	<i>EL FUNCIONAMIENTO Y LAS CAPACIDADES</i>
Aristóteles reconoce tres tipos de bienestar: bienestar exterior o material, que responde a	Para los estoicos el bienestar está relacionado con lo interior de la personas	El utilitarismo o la llamada economía del bienestar asume como único valor para medir el	Esta concepción de bienestar es realizada bajo la teoría de Amartya Sen, este autor ve a las

<p>los bienes externos de la persona (riqueza, poder); bienestar corporal (salud, belleza) y el bienestar interior o anímico (propio del alma), siendo estos diferenciados entre sí. Este autor hace una jerarquización de los tres tipos de bienes, colocando en un nivel inferior externo y corporal y en un nivel superior a los bienes anímicos.</p>	<p>(Bienestar interno), y comparte al igual que Aristóteles que la felicidad o bienestar se alcanza a través de las acciones virtuosas, pero lo que lo diferencia de esta concepción es que la virtud para los Estoicos es aquella que consiste en conocer y aceptar el logos natural, es decir, que la felicidad es traducida en un “vivir en armonía con la naturaleza” (1991,p.76), aceptar lo que sucede sin que nada nos perturbe, vivir un estado de ánimo sin deseos , ni temores.</p>	<p>bienestar de una persona la concepción utilitarista del valor, en la que la utilidad individual se entiende en términos “del placer o la satisfacción producida por la realización de los deseos o aspiraciones personales” (1991,p.80), según esto, la situación de una persona puede ser mejor, cuando el número de sus deseos satisfechos sean altos, a menor frustración hay mayor bienestar; esto aplica también en una sociedad en el que las funciones de utilidades con individuales. La relativización del bienestar, es un resultado primero del utilitarismo y segundo ver qué manera “un concepto relativizado de bienestar puede ser usado para justificar, o al menos para aceptar con buena conciencia, la injusticia y la desigualdad” (1991,p.81), esta concepción plantea que el bienestar de las personas puede ser relativizado según sus necesidades insatisfechas y los bienes externos que puedan o no tener, por ejemplo, lo que para una cultura pueda constituir bienestar, para otra no.</p>	<p>personas como un conjunto de seres y haceres, y los elementos que la constituyen son llamados «funcionamientos» que son los logros de una persona, para Sen funcionamiento puede ser, por ejemplo, “el estar bien nutrido, el no sentir vergüenza de aparecer en público, el escapar a la enfermedad y la muerte prematura”(1991,p.85), es decir, para evaluar el bienestar de una persona, es necesario tomar en cuenta los elementos que la constituyen (funcionamientos), pero en este sentido se deja a un lado la posibilidad de que una persona pueda realizar diferentes tipos de funcionamientos.</p> <p>Es ahí donde se introduce el segundo concepto que propone la teoría de Sen, las capacidades, que son “las diferentes combinaciones de funcionamientos que puede lograr una persona” (1991, p.86), representando la libertad positiva para escoger entre las diferentes maneras de vivir. Esta concepción permite que el bienestar sea visto como una manera de orientar los fines para la acción pública y así eliminar desigualdades e injusticias en la sociedad. Esta teoría tiene la virtud de hacer radicar el bienestar de una persona en lo que hace y puede hacer, reuniendo aspectos objetivos y subjetivos.</p>
--	---	--	--

Fuente: Aproximaciones tomadas de Valdés Margarita (1991, P. 69-89)

Para concluir Valdés dice que estas cuatro concepciones del bienestar contienen una parte de lo que para esta conforma el concepto, para la concepción utilitarista y estoica, como ya se vio tienen en cuenta un aspecto subjetivo del bienestar a diferencia de la concepción aristotélica y la de Sen que aplican el concepto de bienestar en relación con lo que una persona hace y puede hacer, permitiendo que este concepto tenga aspectos objetivos y subjetivos. (1991, P. 89)

BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Según *los lineamientos de la política de Bienestar para las instituciones de educación superior*, debido a la diversidad de estudiantes que ingresaban a las instituciones de educación superior, a finales del siglo XX fue que comenzó la preocupación por el bienestar en la educación superior, ya que anteriormente la población era sumergida en un sistema de hegemonía y altos ingresos, entonces no había necesidad de pensar en algo que más que lo académico, sin embargo a principio del siglo XXI se plantean nuevos desafíos debido a los fenómenos que se comenzaron a gestar en la sociedad por la lucha de derechos e igualdades.

Estos desafíos estuvieron encaminados a “la financiación, la igualdad de las condiciones de acceso, la formación de docentes, la formación basada en competencias, la mejora de la calidad, el desarrollo de la investigación y la pertinencia de los planes de estudio, entre otros” (2016,p.18), al igual surgieron grupos como los de mujeres, indígenas, afrodescendientes, juventudes rurales, aquellos que son llamados minorías, y fue esto el detonante para que en la educación superior se pensara en una autoevaluación para ajustar estrategias y asegurar alcances más allá de lo académico, en el que se tuviera en cuenta las necesidades de toda la comunidad estudiantil.

En Colombia el concepto de bienestar universitario surgió “como una política del ‘Estado de Bienestar’ que prestaba unos servicios básicos a los estudiantes universitarios en la universidad pública, razón por la que desde un comienzo se entendió como la prestación de servicios de residencias, comedores, atención médica y deporte”(2016, p.19), es decir, que el bienestar universitario desde el comienzo tuvo una relación con el asistencialismo, ya que solo buscaba que los estudiantes recibieran servicios para la mejora de sus necesidades vitales.

El Bienestar estudiantil en Colombia, como lo plantea Contecha (citado por Castañeda & Bermúdez) se dio “a raíz de las luchas universitarias en el país y en Latinoamérica hacia los años 70” (2014, p.39), y desde ahí se logró incluir este concepto en la legislación colombiana a través del decreto 80 de 1980 como un componente indispensable y obligatorio para la educación superior. En este el bienestar aplicaba para los estudiantes y docentes, dividiéndose en cuatro tipos de servicios, “el de la orientación al estudiante en lo psicológico y vocacional; los servicios de salud: los servicios médicos y de odontología; los servicios de empleo; y los servicios de crédito educativo y de subsidios para vivienda o alimentación” (2014, p.39)

El tema de Bienestar es multidimensional, es decir que agrupa al sistema no solo educativo, sino también la salud, la cultura, la economía y la política, sin embargo hay factores sociales que entran en juego en las instituciones sin ser parte de estas, y que no pueden ser dejadas de lado a la hora de buscar un bienestar para la comunidad estudiantil, frente a esto Castañeda & Bermúdez (2014), mencionan que desde los organismos centrales y la legislación nacional se proponen hacer frente a este tipo de factores.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), por ejemplo, propone una política educativa que “busca dar respuesta a las necesidades de mejoramiento de la calidad de vida de la población concentrando sus esfuerzos no solo en aumentar la cobertura sino también induciendo los cambios necesarios en las prácticas pedagógicas para que los docentes, directivos, padres de familia y comunidad en general permitan desarrollar en los niños y niñas no solo habilidades comunicativas, matemáticas y científicas sino, tal vez lo más importante, competencias para construir ciudadanía y fortalecer la formación de sujetos activos de derechos” (2014,p.40).

Frente a lo anterior, si bien hay lineamientos que rigen a las instituciones de educación superior en cuanto al Bienestar de los estudiantes, como lo mencionaba anteriormente a las instituciones llegan diversidades de estudiantes, y es el reto de estas a nivel interno buscar estrategias que mejoren la calidad y el bienestar de dichos estudiantes.

Población raizal como grupo poblacional en Colombia.

Según el Ministerio de Cultura (2010) la población raizal es aquella población nativa del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Mow (Citado por el Ministerio de Cultura), aclara que “para evitar confusión con la denominación de “nativos” dada a los indígenas se hacen llamar “raizales” (2010, p.1), para el cual existen diferentes apuestas que lo definen, las cuales más adelante abordaremos. Esta población es el producto de un mestizaje entre indígenas, españoles, franceses, ingleses, holandeses y africanos, primando la cultura británica que colonizó de manera más fuerte las islas de Caribe.

El área geográfica de esta población (Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina) está localizada en el mar caribe a “480 kilómetros al noroeste de tierra firme

y a pesar de ser la división política más pequeña de Colombia, su posición le representa al país continental 250.000 kilómetros cuadrados de extensión marítima en el Caribe occidental” (Saavedra, 2005, p.2)

Según el CENSO hecho en el año 2005 por DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas), de acuerdo con a la cultura, pueblo o rasgos físicos, en Colombia se reconocen como Raizales del Archipiélago de San Andrés, el 30.565 de la población con referencia a las 41.468.384 personas residentes en total en el territorio colombiano, lo que equivale a un 0,08% de la población (p.27).

Antecedentes históricos de la población raizal

Este territorio pasó de ser un grupo de islas deshabitadas a una isla con una mayor densidad poblacional en el mundo. A lo largo de la historia esta población ha tenido una gran variación en su poblamiento y dentro de esta se encuentran cuatro momentos importantes. El primer momento fue el de poblamiento de los indios Miskitos (grupo étnico de Centroamérica) que en si solo era para extraer recursos, al parecer estos frecuentaban las islas aprovechando la cercanía con la costa de Nicaragua para pescar y extraer madera.

El segundo momento o periodo es el de la colonización por puritanos ingleses en el año 1621-1641, los cuales después de un tiempo desalojaron la isla debido a las luchas españolas con los ingleses, esto llevo al tercer periodo, en el que la isla se convirtió en un punto militarmente estratégico, debido al abandono presentado por los puritanos, esta es la llamada muestra de la disputa territorial de la época; el cuarto periodo fue comprendido entre 1677– 1780 en el cual no existe documentación; y por último el quinto periodo fue el llamado

“la nueva era del poblamiento”, es el ciclo más estable y que da origen a los raizales y su cultura. (Ministerio de Cultura, 2010, p.3).

Tabla 5. Proceso de Poblamiento	
Periodo	Tipo de poblamiento
Antes de 1620	Indios Miskitos
1621 – 1641	Puritanos ingleses
1642 – 1677	Ocupaciones militares
1677 – 1780	Vacio documental
1781 – 1983	Nueva era de poblamiento

Fuente: Ministerio de Cultura 2010

Término raizal

Este término describe y expresa, “un sentimiento de ser de la tierra de las Islas, un sentido de pertenencia al [Archipiélago Lejano], la manera de caracterizarse como la población originaria y en la forma de ratificarse como diferentes del resto de los colombianos y del mundo” (Saavedra,2005, p.3), a pesar de que hoy este término se usa para referirse aquellas personas que se dedican a promover el rescate de los valores culturales y ancestrales del pueblo del Archipiélago

Como lo mencionamos anteriormente frente a este término existen diferentes apuestas por definirlo, en los cuales participan grupos sociales, políticos, líderes comunitarios, hombres y mujeres del común, que le afirman y contribuyen al significado que le da el raizal. Saavedra señala algunas de estas definiciones:

“Marcelino Hudgson, sacerdote católico y líder comunitario lo describe así: “el raizal es aquel nacido en la isla [...] son aquellas personas reconocidas como nativas, criadas en la isla [...] Tenemos una historia, un legado cultural formado por el componente inglés y español y sobre todo por el africano [...] tenemos una riqueza cultural que se expresa en nuestro idioma... el creole, en la practicidad de vivir[...] Esta condición nos hace un grupo diferente a todo el conglomerado colombiano” (2005,p.4).

Por su parte el movimiento S.O.S (Sons of the sail movement. (Hijos de la tierra) proyecto de Ley para un estatuto raizal 2000), el cual es precursor de la utilización del término para definir a los pobladores originarios, afirman que:

“el raizal es la etnia anglo africana tradicionalmente asentada en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, con lengua, cultura, historia y ancestros propios” (2005, p.4).

Saavedra comparte la idea del sentimiento y sentido de pertenencia para definir el término raizal que encontramos en estas dos concepciones, este autor isleño, define que:

“«raizal » más que un término, es el estado de avance de un proceso que a través de los tiempos, aun con manifestaciones diferentes, es y será la manera como se conciben los pobladores originarios de las islas; es la identidad como etnia depositaria de características propias, de usos, costumbres y de una cosmovisión que la hace diferente; es un pueblo colombiano que insiste en ser reconocido y respetado acorde con su idiosincrasia, que no se resigna a la homogeneización que marcó por muchos años las líneas de la política

colombiana, y que aún persiste a pesar de los preceptos consagrados en la Constitución que reconoció la diversidad y establece derechos para los grupos étnicos” (2005,p.5).

Este término, si bien hay diferentes maneras de concebirlo, hay un punto de encuentro en cada una de estas definiciones, y es el sentimiento y sentido de pertenencia de quien lo define, es por esto, que más que una definición estructurada podemos hablar de una concepción que desde la historia se ha venido usando para referirnos a los Isleños del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

Características de la población raizal

Saavedra (2005) expone en su texto “*Pueblo Raizal en Colombia*” y desde su condición de isleño, algunas características que permiten conocer acerca de esta población, que a través de su historia han logrado conformar una identidad, expresada en el término raizal como lo señalamos anteriormente. Una historia en la que se dieron mezclas de culturas, relaciones de poder (esclavitud, dominaciones), sufrimientos, pero también estrategias de supervivencia (invención de signos, dialectos, cantos, entre otros), es por esto que el autor, reconoce que los raizales son “personas alegres, extrovertido, pero al mismo tiempo tímido, reservado y con tendencia a la melancolía, es profundamente espiritual y religioso aun cuando también es supersticioso” (p.6).

Algunas características en particular que queremos señalar a continuación, que definen y dan a conocer un poco más de esta cultura y de esta población como tal:

Espiritualidad y Religiosidad

Esta característica se da según la creencia que tengan las personas, en el caso de adventistas el sábado es el séptimo día dedicado a los oficios religiosos, y para el caso de los católicos es el domingo. Este día por ser dedicado al señor, la mayoría de raizales, “especialmente los pertenecientes a las familias más tradicionales no realizan ningún tipo de trabajo material; después del servicio religioso ocupan su tiempo visitando a los enfermos en sus casas o en el hospital o simplemente se reúnen en familia” (p.7).

La lengua materna y los cuentos de Anansi

En el Archipiélago, aunque el idioma oficial es el español, es importante señalar que en San Andrés y Providencia cuenta con una población trilingüe. El raizal por lo general habla y escribe español, inglés y se comunica con sus coterráneos en Creole, su lengua materna. El español y el inglés se enseñan tanto en instituciones públicas como privadas.

El Creole como lengua materna y la transmisión de prácticas y de mensajes de generación en generaciones, se hicieron a través de las historias de Anansi. El Creole, según lo expuesto por Saavedra (2005), por sintaxis y morfología los lingüistas lo consideran un idioma, sin embargo, para los raizales su valor está centrado en sus raíces del idioma inglés, lo que convierte a esta comunidad como bilingüe de raíces inglesas.

En cuanto al Anansi, es un personaje que evoca los ancestros africanos, el cual es representado por una araña que caracteriza la astucia y la inteligencia sobre la fuerza de los animales más grandes como el león y el tigre, y que a pesar de su frágil figura reta a todos los que tratan de dominarle, este personaje puede interpretarse como “el espíritu de libertad que

jamás pudo ser dominada a pesar de la esclavización física. Brother “Anansi” como se le conoce siempre fue el personaje de los cuentos, las fábulas infantiles y el héroe a través del cual se transmitía las moralejas y los mensajes respecto a la conducta que se debía o no seguir” (Saavedra, 2005, p.11-12).

Música y Danza

Estos dos componentes son quizás los que más caracterizan e identifican la cultura de los raizales, son estos, resultados de las interrelaciones entre los diferentes grupos las cuales han permitido que en el Archipiélago se encuentre una variedad de aires musicales, dentro de los cuales están: “ los melancólicos y nostálgicos cánticos que parecen evocar la lejana tierra africana, los espontáneos calypsos que narran episodios cotidianos o de inconformismo, hasta los reggae de la Jamaica de hoy” (Saavedra,2005, p.10) entre otros.

La vivienda

Por último, mencionaremos algunas características de las viviendas que se pueden encontrar en el Archipiélago de San Andrés y Providencia. La vivienda al igual que la forma de construirla, integra los elementos de la vida caribeña, de las herencias euro-africanas y la relación con el medio ambiente. Las casas más tradicionales de las islas son construidas en madera, sobre pilotes, con balcones adornado con barandas separadas de la cocina, con cisternas y canales para recoger el agua de la lluvia, todo esto constituye un símbolo que este autor le denomina la “sabiduría popular” que explica la capacidad de las comunidades isleñas de vivir con los fenómenos climáticos propios.

Todo esto deja claro que la típica vivienda de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, “mantiene una estrecha armonía con el clima, el paisaje, la economía, las costumbres del raizal y uno de los principales componentes de su cultura” (Saavedra, 2005, p.13)

Como vemos la población raizal tiene una diversa cultura, que los hace particulares y propios en medio del resto del país, el Archipiélago sin duda alguna es uno de los escenarios más propicios para la interculturalidad, que es concebida como la capacidad de reconocer la cultura propia y la vez las demás culturas, dando paso a una interacción dinámica y recíproca entre estas.

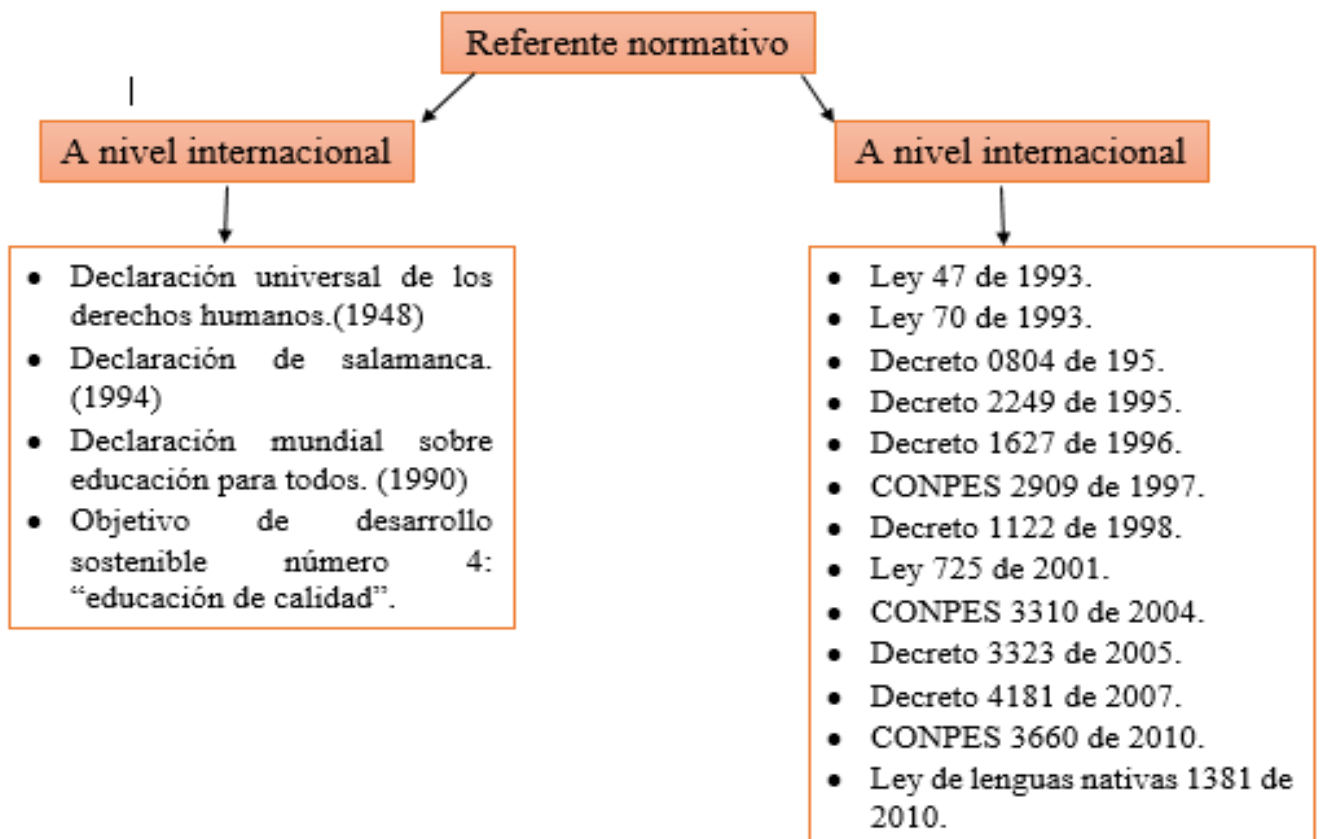
Procesos de inclusión con respecto a la educación.

Los procesos de inclusión también pueden ser entendidos como procesos de integración y estos van de la mano con la evolución a nivel internacional teniendo en cuenta la diversidad de los contextos. Los procesos de inclusión están guiados por leyes que atienden las diferentes problemáticas y de esta manera dar pautas para su inclusión, estos deben estar mediados por la investigación la cual evidencia la eficacia del proceso.

En este sentido se entiende que los procesos de inclusión son las formas, estrategias, actividades, planes, entre otros, por medio de los cuales se tiene en cuenta a una población con características diversas.

Estos procesos de inclusión son dirigidos fundamentalmente a las personas con discapacidad, teniendo en cuenta que fue por ellas que se empezó a hablar de procesos de inclusión, actualmente se han hecho avances y los procesos de inclusión son dirigidos a todas las personas que hacen parte del plantel educativo, teniendo en cuenta que cada persona es diversa.

Referente normativo: Horizonte Nacional e Internacional



Fuente: Elaboración propia

A nivel internacional

Políticas internacionales sobre la inclusión.

En diferentes textos internacionales se ha afirmado el derecho de todos los niños y todas las niñas a la educación, los cuales han sido constatados en instrumentos de corte

jurídico, por lo cual, los Estados deben promulgar, respetar, proteger y cumplir el derecho de todos los alumnos a la educación (UNESCO, 2017), es por esto que se habla de la inclusión como una reforma que apoya y promueve la diversidad entre todos los estudiantes. Según la UNESCO la inclusión “es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (2017, p.13).

Partiendo de esto, haremos un recorrido por algunas normas internacionales que han sido el sustento para fortalecer la educación inclusiva en las instituciones tanto básicas como superiores:

1. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): la cual promulga en el artículo 26 que “Toda persona tiene derecho a la educación (...) y el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. (Naciones Unidas, 2015)
2. La Declaración de Salamanca (1994): “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, y por ende, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 2017, p.7)
3. La Declaración Mundial Sobre Educación para Todos (Organización de Estados Iberoamericanos,1990) plantea la universalización del acceso a la educación, con el fin de fomentar la equidad para todos los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos ofreciendo servicios de calidad. (Cueto, 2017)
4. Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) #4 al 2030: Educación de calidad: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Entre las metas: “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a

una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (Naciones Unidas, 2016)

La educación inclusiva, es de gran importancia en la actualidad, debido a la cantidad de políticas, normas y leyes que se han propuesto para favorecer esta aquella población diversa, es decir, niños, niñas, jóvenes y adultos con diferencias culturales, físicas, sociales, entre otras. Para esto se requiere de instituciones inclusivas deben contribuir al alcance de una educación con calidad para todos los y las estudiantes, por esto se concibe la educación como un derecho y no un “favor” que se les hace a los estudiantes.

Marcos normativos de apoyo a la inclusión (1948-2007).

A continuación, haremos paso por algunos de marcos o sustentado normativos para la inclusión, que desde el año 1948 al 2007 se han promulgado

1948	Declaración Universal de Derechos Humanos
1960	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
1965	Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de discriminación Racial
1979	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer
1989	Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes
1989	Convención sobre los Derechos del Niño
1990	Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares
1999	Convención de la Organización Internacional del Trabajo sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción

	Inmediata para su Eliminación
2005	Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales
2006	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad
2007	Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas

Tomado de: Directrices sobre políticas de inclusión en la educación, UNESCO, 2009, p.50

A nivel nacional

La normatividad que fundamenta la inclusión está contenida entre otras en los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva, para esto usaron un marco normativo relacionado a los grupos priorizados de acuerdo a la implementación de la educación superior inclusiva:

Título: Normatividad a nivel nacional para la educación inclusiva

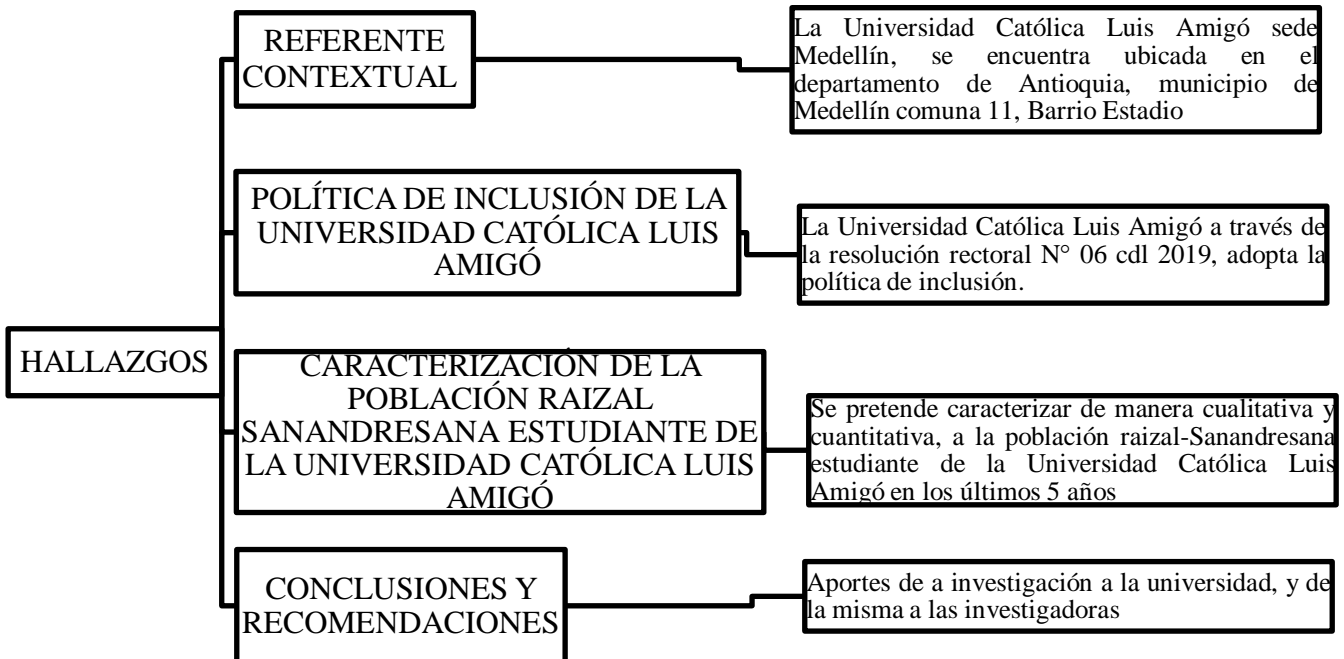
Para los grupos étnicos	
1980-200	<ul style="list-style-type: none"> Ley 22 de 1981: Por la cual se ratifica la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.
2001-2019	Ley 1381 de 2010: Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.
Para las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras	

<p>1990-2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ley 47 de 1993 – Comunidades Raizales: Contempla la implementación del bilingüismo en todos los niveles educativos. ● Ley 70 de 1993 y sus decretos reglamentarios: Contempla los derechos constitucionales de la población afrocolombiana y particularmente en su capítulo IV establece que: “(...) El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales”. En lo referente a educación superior, el Artículo 38 de la misma ley establece que: “(...) Los miembros de las comunidades negras deben disponer de medios de formación técnica, tecnológica y profesional que los ubiquen en condiciones de igualdad con los demás ciudadanos”. El Estado debe tomar medidas para permitir el acceso y promover la participación de las comunidades negras en programas de formación técnica, tecnológica y profesional de aplicación general”. ● Decreto 0804 de 1995: Reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, resaltando criterios concertados para nombramiento de profesores en comunidades negras. ● Decreto 2249 de 1995: Crea la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras – CPN que entre sus funciones cuenta con la elaboración de recomendaciones de políticas, planes y proyectos para la educación en todos los niveles, que responda al fortalecimiento de la identidad y a la satisfacción de las necesidades, intereses y expectativas de las comunidades negras. ● Decreto 1627 de septiembre 10 de 1996: Por el cual se reglamenta el artículo 40 de la Ley 70 de 1993 y en su artículo primero crea “el Fondo Especial de Créditos Educativos administrados por el Icetex para estudiantes de las Comunidades Negras de escasos recursos económicos”. ● Documento CONPES 2909 de 1997: Programa de apoyo para el desarrollo y reconocimiento de las comunidades negras. ● Decreto 1122 de 1998: Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. ● Ley 725 de 2001: por medio del cual se estableció el 21 de mayo como día nacional de la afrocolombianidad. ● Documento CONPES 3310 de 2004: Política de acción afirmativa para la población negra o afro colombiana. Se formula en reconocimiento a la necesidad de superar las difíciles condiciones de la dicha población y con el propósito de identificar, incrementar y focalizar su acceso a programas sociales del Estado. ● Decreto 3323 de 2005: Por el cual se reglamenta el proceso de selección mediante
------------------	---

	<p>concurso para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente, se determinan criterios para su aplicación y se dictan otras disposiciones.</p> <ul style="list-style-type: none">● Decreto 4181 de 2007: Crea la comisión intersectorial para el avance de la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal, para hacer recomendaciones tendientes a superar las barreras que impiden su inclusión social.● Auto 005/09 de la Corte Constitucional donde se evoca la protección de los derechos fundamentales de la población afrodescendiente víctima del desplazamiento forzado.● Documento CONPES 3660 de 2010: Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. Presenta un balance de las principales políticas, planes y programas que el gobierno ha implementado entre los años 2002–2010 para beneficiar a la población afrocolombiana.● Auto 045/12 de la Corte Constitucional. Evaluación sobre el proceso de implementación de las órdenes emitidas en auto de 18 de mayo de 2010, mediante el cual se adoptaron medidas cautelares urgentes para la protección de los derechos fundamentales de la población afro descendiente de las comunidades de las cuencas de Curvaradó y Jiguamiandó.
--	--

Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva. 2016

Hallazgos



Fuente: Elaboración propia

Referente contextual

Universidad Católica Luis Amigó.

La Universidad Católica Luis Amigó sede Medellín escenario de investigación se encuentra ubicada en el departamento de Antioquia, municipio de Medellín, Comuna 11, Barrio Estadio.

Según la información publicada en la página web institucional, con tres décadas de historia, la Universidad Católica Luis Amigó se ha posicionado en el medio educativo como una Institución que ha sabido, gracias a su propuesta pedagógica, poner en marcha proyectos académicos con un enfoque eminentemente social.

Su historia se remonta al año 1951, cuando la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos llega a dirigir la Escuela de Trabajo San José. Para el año 1956 comienzan los cursos de Psicopedagogía Correccional que fueron aprobados por el Ministerio de Educación Nacional y diez años más tarde (1966) inicia actividades el Instituto Psicopedagógico Amigó, el cual asume los cursos antes mencionados.

Para el año 1981, el padre Hernando Maya Restrepo dio el primer paso para la conformación de la Funlam (Fundación Universitaria Luis Amigó), buscando apoyo y asesoría para obtener de la Asociación Colombiana de Universidades el reconocimiento de algún título por los cursos de Psicopedagogía.

La Funlam³ (Fundación Universitaria Luis Amigó) nace en Medellín el 9 de noviembre de 1984 inspirada en la herencia de Fray Luis Amigó y Ferrer, la Funlam surge como respuesta a las necesidades del medio social y educativo del siglo XX, época que se caracterizó por la violencia, la caída de la economía y el incremento de la cobertura en la educación superior.

El 10 de noviembre de 2016 el Ministerio de Educación Nacional mediante resolución 2016 otorgó el carácter de “Universidad” a la Funlam, la cual es la clasificación máxima que tiene el Estado Colombiano para las instituciones de educación superior según la ley 30 de 1992 y fue otorgada a la Luis Amigó por acreditar un proyecto educativo a plenitud, llamándose Universidad Católica Luis Amigó.

³Sigla utilizada con el nombre anterior de la Universidad, (Fundación Universitaria Luis Amigó, actualmente todavía reconocida con esta misma sigla, aunque su nombre actual es Universidad Católica Luis Amigó.

Esta Universidad se ha planteado como propósito, bajo el carisma amigoniano⁴, formar seres humanos y profesionales con alta sensibilidad social y calidad académica, que permita con sus acciones y proyectos favorecer la calidad de vida de la niñez, la juventud, la familia y la sociedad.

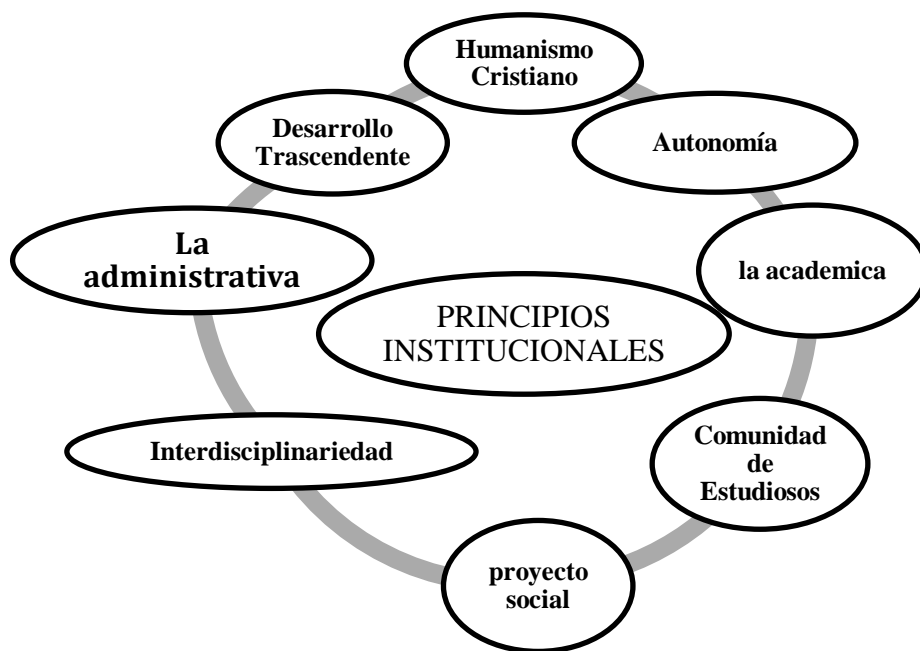
Su misión es “La Universidad Católica Luis Amigó es una Institución de Educación Superior de carácter privado, creada y dirigida por la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos para generar, conservar y divulgar el conocimiento científico, tecnológico y cultural y para la formación de profesionales con conciencia crítica, ética y social; con el fin de contribuir al desarrollo integral de la sociedad” (Universidad Católica Luis Amigó, 2018).

Y su visión es “En el año 2021, la Universidad Católica Luis Amigó será reconocida nacional e internacionalmente como una Institución de Educación Superior de Alta Calidad, comprometida con el desarrollo económico y social; desde su identidad amigoniana promoverá la formación de seres humanos integrales en la búsqueda de la trascendencia, la calidad de vida y la dignidad” (Universidad Católica Luis Amigó, 2018).

Los Valores Institucionales son “Ética, Solidaridad, Justicia Social, Participación, Convivencia armónica y Autogestión.

⁴Termino basado en el humanismo cristiano, utilizado institucionalmente para referirse a las personas que hacen parte de la universidad

Principios Institucionales de la Universidad Católica Luis Amigó



Fuente: Elaboración propia con datos de página web institucional. <http://www.funlam.edu.co/>

Organigrama institucional: Universidad Católica Luis Amigó

Organigrama General

ACUERDO SUPERIOR 07 DEL 10 DE NOVIEMBRE DE 2017

Niveles de Acción y Servicio

■ De valor agregado

■ Apoyo al valor agregado



La Universidad Católica Luis Amigó, cuenta en su estructura orgánica aprobada bajo el Acuerdo Superior N° 07 del 10 de noviembre de 2017, con el objetivo de: “lograr una gestión administrativa eficiente que articule los procesos institucionales, adecúe sus formas organizativas y racionalice sus recursos en la perspectiva de un desarrollo académico de calidad, que propicie el fortalecimiento financiero de la Institución y la consolidación de la comunidad académica, y que fomente el sentido de pertenencia y la cultura de la planeación en su vida institucional” (Universidad católica Luis amigo, 2018,p.13). Según su estructura cuenta con niveles de decisión, los cuales son: Alta dirección., Vicerrectorías, funciones sustantivas y centro regional, direccionamiento específico y asesoría colegiada, que son quienes dan apoyo y asistencia a las directivas. Y, con niveles de acción y servicio de valor agregado y apoyo al valor agregado.

La primera instancia de alta dirección es el Consejo Superior y seguida de este la Rectoría y el Consejo Académico. Por la relevancia de este proyecto de investigación nos fijaremos en la estructura de Dirección de Bienestar Universitario la cual se encuentra bajo la dependencia de Rectoría, siendo un “apoyo fundamental para la Rectoría, en su compromiso de garantizar a toda la comunidad universitaria, de forma permanente, óptimos servicios de bienestar y un desarrollo integral” ” (Universidad Católica Luis Amigó, 2018,p.49), a su vez cuenta con un Comité de Bienestar Universitario con un nivel una asesoría colegiada. También bajo este se encuentra la coordinación del *programa de permanencia con calidad y prevención de la deserción estudiantil* y la coordinación del programa de prevención de las adicciones, quienes cuentan con las áreas de salud integral, cultura, desarrollo humano, deportes y recreación, capellanía y pastoral universitario y promoción socio económica, instancias de valor agregado en los niveles de acción y servicio; Y, por último se encuentra las facultades, la escuela de postgrados y los centros regionales con sus respectivas coordinaciones y direcciones para llegar al Bienestar Universitario.

La Universidad, en la sede correspondiente a la ciudad de Medellín está distribuida en seis facultades a las que se adscriben 24 programas de pregrado con modalidad presencial y a distancia, a lo cual haremos mención a continuación teniendo en cuenta la información que se encuentra en la página web de la institución:

PROGRAMAS DE PREGRADO UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS

AMIGÓ

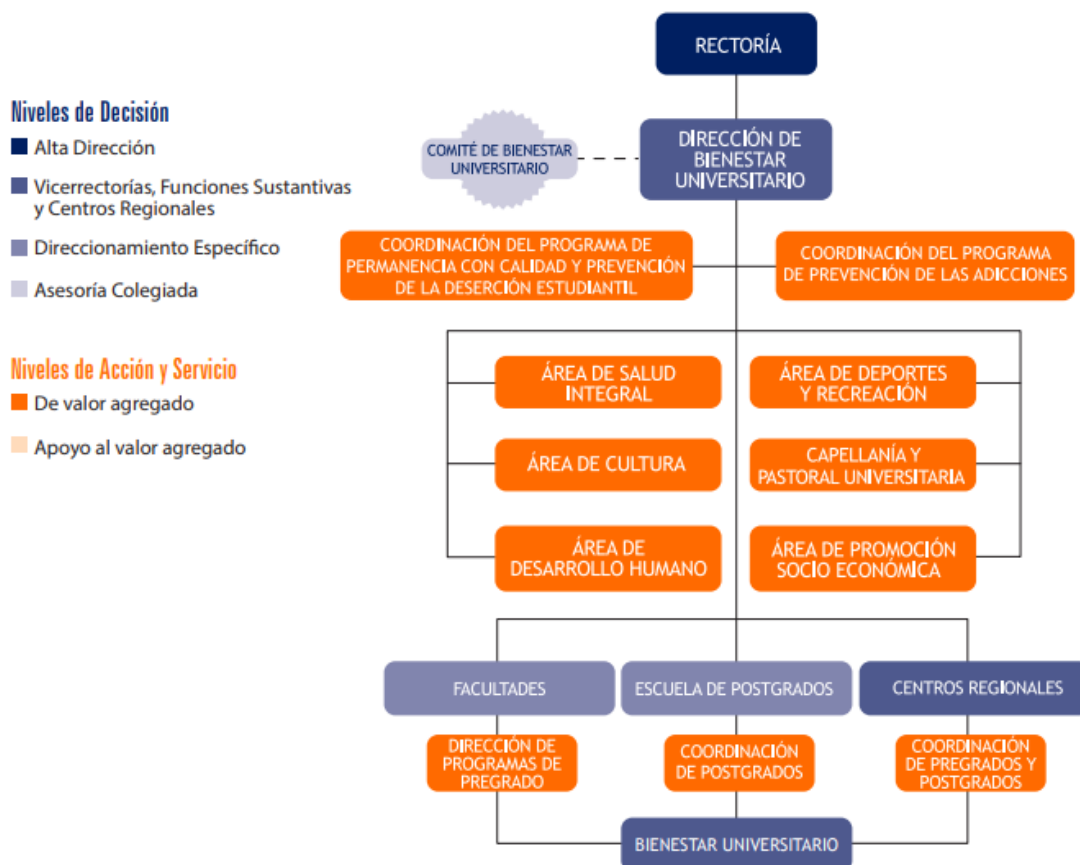
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES	<ul style="list-style-type: none">• Programa de licenciatura en educación infantil• Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés• Licenciatura en Lengua Castellana• Programa de Filosofía• Programa de Teología
FACULTAD DE INGENIERÍA Y ARQUITECTURA	<ul style="list-style-type: none">• Programa de Ingeniería de Sistemas• Programa de Arquitectura• Programa de Ingeniería Industrial• Programa de Ingeniería Civil
FACULTAD PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES	<ul style="list-style-type: none">• Programa de Desarrollo Familiar• Programa de Trabajo Social (distancia)• Programa de Actividad Física y Deporte• Programa de Psicología (presencial y a distancia)
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS, ECONÓMICAS Y CONTABLES	<ul style="list-style-type: none">• Programa de administración de empresas (presencial y a distancia).• Programa de contaduría (presencial y a distancia)• Programa de gastronomía
FACULTAD DE COMUNICACIÓN, PUBLICIDAD Y DISEÑO	<ul style="list-style-type: none">• Programa de comunicación social• Programa de diseño gráfico• Programa de publicación
Facultad de derecho y ciencias políticas	<ul style="list-style-type: none">• Programa de derecho

Programa Permanencia con Calidad.

A nivel institucional la Universidad Católica Luis Amigó desarrolla programas dirigidos por Bienestar Universitario, dentro de los cuales está el programa **de permanencia con calidad** “te quedas en la U” que es coordinado por un profesional, para el caso de la sede de Medellín, es coordinado por Paula Andrea Cataño Giraldo, psicóloga y especialista en gerencia de la salud ocupacional.

Organigrama de bienestar

Diagrama Funcional Dirección de Bienestar Universitario



Fuente: página web institucional:

https://www.funlam.edu.co/uploads/documentosjuridicos/665_ORGANIGRAMAS_2018.

Este programa cuenta con varias estrategias que buscan lograr la permanencia de los estudiantes, a través de un objetivo general, que pretende: “Posicionar en la comunidad educativa de la Universidad Católica Luis Amigó el tema de la prevención de la deserción estudiantil, a través de la institucionalización, implementación, monitoreo continuo y evaluación permanente de estrategias que apoyen el desarrollo de competencias básicas y complementarias en los estudiantes, facilitando un proceso de adaptación al ámbito universitario, un aprendizaje significativo y contribuyendo a la permanencia y graduación con calidad.” (Universidad Católica Luis Amigó. 2018)

Dentro de estas se tienen:

- **Talleres y cursos nivelatorios:** Estos talleres son dirigidos a la población estudiantil de la Universidad Católica Luis Amigó que deseen mejorar sus destrezas básicas, para así fortalecer el proceso de adaptación y rendimiento académico:
 - Comprensión lectora y producción escrita
 - Pensamiento lógico-matemático
 - Cursos nivelatorios
 - Inglés
 - Fortalecimiento personal y académico

- **Asesorías:** A través de estas asesorías el programa le apuesta a la estabilidad emocional, buenos hábitos de estudio y asesoría respecto a las dudas que se tenga para la elección de la carrera, dentro de estas se encuentra:
 - Tutorías en competencias básicas
 - Asesoría psicológica y psicopedagógica
 - Orientación vocacional y profesional
 - Asesoría en hábitos de estudio
 - Consejería estudiantil
 - Apoyo a los estudiantes en condición de discapacidad

- **Tutorías:** que brindan a los estudiantes herramientas en lo referente a la **lectoescritura, matemática básica e inglés, con el objetivo de que cada vez el desempeño de estos sea mejor.**

- Matemáticas Básicas
 - Lectoescritura
 - Inglés
-
- **Acompañamiento a la discapacidad:** en los procesos de aprendizaje de aquellos estudiantes que se encuentren en condición de discapacidad, para así favorecer la adaptación del estudiante y su fortalecimiento según sus capacidades individuales desde el ingreso hasta la finalización de sus carreras dentro de la institución. pueden acceder a:
 - Asesoría personalizada
 - Servicio de Locker gratuita
 - Cortesía para gimnasio
 - Máquina inteligente de lectura ALLREADER servicio exclusivo para estudiantes con discapacidad sensorial (baja visión o ceguera)
 - Computadores con el software Jaws y Magic ubicados en la biblioteca

Acciones direccionadas por cada Facultad para la permanencia.

Cada Facultad desarrolla sus propias estrategias para atender a la población estudiantil de manera más particular hallazgo en el marco del proyecto macro *“Factores de inclusión y permanencia en la formación profesional en la Universidad Católica Luis Amigó”*, en algunos casos no necesariamente las direccionadas por el Programa de Permanencia con calidad, sino además, otras que se han ido gestando en el tiempo por iniciativa de éstas a raíz de su propias necesidades, todo en cuanto a lo que se refiere a la permanencia e inclusión.

A continuación, hacemos mención de los profesionales y de lo encontrado en las 14 entrevistas realizadas en la etapa de reconocimiento contextual por las acciones y/o

procesos para la permanencia Universitaria a los respectivos directores de las Facultades a lo largo del año 2018, en el marco del proyecto macro:

Cargo/Funciones en la Institución		Numero de entrevistas realizadas
Director del programa de Negocios Internacionales.		1
Director del programa de Ingeniería de Sistemas.		1
Director del programa de Ingeniería Civil.		1
Director del programa de Arquitectura.		1
Director del programa de Psicología.		1
Director del programa de Educación Infantil.		1
Director Del Programa De Lenguas Extranjeras-Énfasis En Inglés.		1
Coordinador De La Función SustantivasDe Bienestar Del Programa De Filosofía Y Teología.		1
Director Del Programa De Gastronomía		1
Director Del Programa De Diseño Gráfico.		1
Director Del Programa De Comunicación Social.		1
Director Del Programa De Derecho Y Ciencias Políticas.		1
Director Del Programa De Ingeniería Industrial.		1
Director Del Programas De Publicidad.		1
Total	14 entrevistados	14 entrevistas

Fuente: Elaboración propia

Faculta de Derecho y Ciencias Políticas.

El programa deDerechotrabaja desde la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, el cual, desde el primer semestre del año 2018, opera un comité de Admisiones, Permanencia e Identidad que está conformado por tres docentes de tiempo completo pertenecientes a la Facultad. Tiene como principio que la permanencia del estudiante comienza desde el mismo momento en que el estudiante se inscribe al proceso de selección. Lo que busca inicialmente es crear un vínculo con el estudiante nuevo para que conozca la historia, orígenes, evolución, presente y futuro tanto de la Universidad Católica Luis Amigó como de la Facultad de

Derecho y Ciencias Políticas, todo esto bajo la premisa “ no se ama lo que no se conoce”, la cual genera en el estudiante un sentido de pertenencia e identidad amigoniana y como principal objetivo, pretende dinamizar y mediar los conflictos que vayan más allá de lo académico; respondiendo a la política del comité, “la mediación antes que la sanación” (Director del programa de Derecho, entrevista, mayo 2018).

Esta facultad en lo referido al tema de inclusión, tiene presente el perfil humanista, las políticas liberales e inclusivas de la Universidad. En este sentido periódicamente desde la facultad se emiten comunicaciones de reflexión sobre la dignidad, la formación inclusiva y el respeto y están al pendiente de situaciones que se refieren a temas de equidad de género. También cuenta con:

- Su consultorio Jurídico
- La Participación en el Centro de Atención a Víctimas de la Fiscalía en convenio con la Universidad
- Practicantes en la Secretaría de la Mujer.
- Reunión periódica con los estudiantes de diferentes semestres: la cual surge con la necesidad de caracterizar a sus docentes y escuchar las opiniones de los estudiantes.

Facultad de Educación y humanidades.

El programa de **Filosofía y Teología**, cuenta con un docente asignado para la coordinación de los temas que tienen que ver con Bienestar, como por ejemplo la inclusión y la permanencia. En esta facultad se dirige un proyecto llamado “Expocarisma” el cual cumple con características inclusivas y dentro de este se realiza encuentros de grupos de diferentes creencias religiosas, que sin intención alguna llama la atención de otros estudiantes, al verse interesados por la diversidad de grupos con orientaciones religiosas diferentes.

El programa de **Educación Infantil** tiene designado un docente para que esté al contacto con el programa de Permanencia con Calidad de bienestar universitario. Pero por su cuenta este programa tiene un curso de extensión sobre “Lenguaje de Señas Colombianos”, que es orientado por una docente con discapacidad auditiva y tiene por objetivo brindar un reconocimiento a las personas con diversidad funcional y al mismo tiempo ampliar el campo de trabajo y de proyección social. Además, realiza un seguimiento a los estudiantes que muestran bajo rendimiento académico y como recurso para prevenir la deserción cuentan con un formato institucional llamado “contrato pedagógico” que promete al estudiante alcanzar una mejora en su rendimiento, a través del apoyo de la institución, para que al final del semestre se lleguen acuerdos como el de una segunda oportunidad teniendo como requisito que si vuelve a caer en el mismo procedimiento se envía a sanción académica.

El programa de **Lenguas Extranjeras**, cuenta con un programa llamado “Big brother, big sister” dirigido por un docente, para prevenir la deserción temprana y así generar más garantías de permanencia en los estudiantes. Este programa consiste en que los estudiantes que en niveles más avanzados (prácticas) apadrinan un estudiante de primer nivel para acompañarlo todo el primer semestre académico. A la igual también cuenta con un sistema de tutorías dirigido por docentes y practicantes, ya que como programa les parece que no es suficiente el acompañamiento que les da el programa de permanencia de Bienestar Universitario

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

El Programa de **Psicología** no promueve estrategias particulares de permanencia y la inclusión, ya que todo lo remite al Programa de Permanencia con Calidad de Bienestar

Universitario, pues considera que es el organismo y los programas ofrecidos allí son adecuados para la atención de los casos experimentados por los estudiantes.

Facultad de Ingeniería y arquitectura

El programa de **Arquitectura**, para generar cercanía con el estudiante cuenta con talleres de 5 y 6 horas de duración, que le permite encontrarse con aquellas situaciones de riesgo en la que se enfrenta el estudiante, para esto utiliza una plataforma virtual activa que acompaña con ejercicios, talleres, tutoriales, entre otras estrategias y herramientas que sean de utilidad para el estudiante y sus demandas dentro de la Universidad.

Finalmente, se encuentra que gran parte de las acciones que encamina cada Facultad para el desarrollo o fortalecimiento de la permanencia tendrían lugar no necesariamente a lo que corresponde de manera formal al Programa institucional para tal fin, esto se relaciona con lo que el proyecto macro desde el cual se deriva este trabajo investigativo “*Factores de inclusión y permanencia en la formación profesional en la Universidad Católica Luis Amigó*”, el cual evidencia una fortaleza creativa en cada Facultad para orientar acciones que de manera intuitiva a razón de las problemáticas particulares presentadas desarrolla en su mayoría con éxito, no necesariamente desarticulado de las acciones del Programa mismo de la Universidad, pero sí ampliando cada Facultad el abanico de posibilidades para los estudiantes, aunque ello también significa algunas desarticulaciones entre el Programa, los estudiantes y las Facultades.

Política de inclusión en la universidad Católica Luis

Amigó

La Universidad Católica Luis Amigó a través de la RESOLUCIÓN RECTORAL N° 06 DE 2019 (22 de febrero de 2019), adopta *la política de inclusión*, la cual fue realizada por

la directora del programa permanencia con calidad y su equipo de trabajo, pasando por un proceso de evaluación a cargo de varias instancias institucionales correspondientes según la reglamentación interna; en esta se resuelve que será regida por algunos principios los cuales son contemplados por el MEN (Ministerio de Educación Nacional), estos son:

- **Diversidad:** característica inherente al ser humano que indica que todos somos diferentes
- **Equidad:** dar a cada persona lo que necesita, buscando proteger la particularidad en medio de la diversidad.
- **Interculturalidad:** interacción y diálogo, mediados por el respeto, entre los diferentes grupos culturales que coexisten en la universidad.
- **Participación:** vinculación activa de los integrantes de la comunidad universitaria a los diferentes espacios institucionales, y que tengan voz, sean aceptados y se valore su diversidad.
- **Pertinencia:** capacidad para responder a las necesidades del contexto
- **Calidad:** condiciones óptimas en la prestación del servicio en educación con miras al mejoramiento continuo y a la formación de seres humanos íntegros.

(Política de inclusión universidad Católica Luis Amigó, 2019, Pp. 3)

La universidad para garantizar la comprensión de la política de inclusión, hace aclaración en los siguientes conceptos:

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Educación inclusiva	Según el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, es el proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.
Población vulnerable	El Ministerio de Educación Nacional lo define como un grupo de personas que se encuentran en estado de desprotección o incapacidad frente a una amenaza a su condición psicológica, física y mental, entre otras. En el ámbito educativo este término hace referencia al grupo poblacional excluido tradicionalmente del sistema educativo por sus particularidades o por razones socioeconómicas.
Grupos priorizados	En los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva lo definen como las personas con discapacidad, grupos étnicos (comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas, pueblo Rrom), población víctima del

	conflicto armado en Colombia, población desmovilizada y desvinculada del conflicto armado, y población habitante de frontera.
Estudiante con discapacidad	Según el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, es la persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.
Barreras	La Ley Estatutaria 1618 del 27 de febrero de 2013 la define como cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad. Estas pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> a) Actitudinales: aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad. b) Comunicativas: aquellos obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y en general, el desarrollo en condiciones de igualdad del proceso comunicativo de las personas con discapacidad a través de cualquier medio o modo de comunicación, incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas. c) Físicas: aquellos obstáculos materiales, tangibles o construidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado, en condiciones de igualdad por parte de las personas con discapacidad.
Ajustes razonables	El Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 los define como las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos.
Currículo flexible	Según el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos, la oportunidad de aprender y participar.

Tomado de: Universidad Católica Luis Amigó. Política de inclusión. (Pp. 3-4)

Su propuesta materializada supone un objetivo general y tres específicos relacionados a continuación:

Su objetivo general es:

“Promover la Educación Superior Inclusiva en la Universidad Católica Luis Amigó, desde el aseguramiento de la equidad, como principio fundante para la priorización de acciones que permitan el acceso y la permanencia con calidad de las personas en condición de vulnerabilidad, que hacen parte de la institución”

(Universidad Católica Luis Amigó. Política de inclusión, 2019, Pp. 5)

Y sus objetivos específicos son:

“1. Fortalecer institucionalmente procesos y procedimientos necesarios para la implementación de la educación superior inclusiva en condiciones de participación, diversidad, interculturalidad, equidad, calidad y pertinencia; 2. Reducir las barreras identificadas de acceso, participación y aprendizaje a través del seguimiento, evaluación y mejora continua de los procesos institucionales; 3. Promover una cultura institucional de educación inclusiva que posibilite el acceso en condiciones de calidad de las personas en condición de vulnerabilidad.”

(2019, Universidad Católica Luis Amigó. Política de inclusión, Pp. 5)

Según la política de inclusión de la Universidad, estos objetivos se van a lograr por medio de las siguientes estrategias:

- Implementación de procesos académicos inclusivos que contengan currículos flexibles, planes académicos didácticos y apoyos pedagógicos.
- Promoción de espacios de discusión y reflexión sobre las acciones ejecutadas en las experiencias de enseñanza y aprendizaje, que posibilitan la participación activa de los docentes en procesos de formación continua sobre educación inclusiva.
- Sensibilización, capacitación y participación en temas relacionados con la inclusión que permitan la discusión y reflexión sobre situaciones de vulnerabilidad que se presentan en el contexto institucional.
- Iniciativas de investigación para abordar temas de educación inclusiva desde enfoques interdisciplinarios que prioricen la participación de la comunidad académica.
- Cultura de inclusión en el contexto institucional, donde se priorice la identificación y reducción de barreras de acceso, participación y aprendizaje.
- Fomento de escenarios que coadyuven a la articulación entre familia y universidad para el acompañamiento a las personas en condición de vulnerabilidad.

Los alcances que se propone la política de inclusión se dirigen a:

De acuerdo con la política de inclusión todas las personas que conforman la comunidad universitaria adquieren los siguientes compromisos: 1) contribuir al fortalecimiento de una cultura universitaria incluyente; 2) cooperar para la mejora continua en los servicios y procesos; 3) participar en el trabajo mancomunado en las diferentes instancias institucionales; 4) aporta a la disminución de las barreras de aprendizaje y por ultimo 5) fomentar acciones que promuevan la equidad, y en esta misma dirección la política está dirigida a todos los miembros de la Universidad Católica Luis Amigó, a los familiares y las demás personas externas que prestan un servicio en la Universidad.

Para la implementación de la política todos los miembros de la comunidad educativa estarán encargados de la misma, como actores activos para su funcionamiento, evidencia de ello en una estructura de veinte actores que hacen parte directa o indirectamente de la Universidad Católica Luis Amigó

RESPONSABLE	FUNCIÓN
Órganos de gobierno	Se encargarán de revisar la ejecución y evaluar los resultados de la implementación de la política. También harán las recomendaciones para su actualización cuando ello sea pertinente.
Vicerrectoría académica, departamento de formación pedagógica e innovación didáctica decanaturas, direcciones y coordinaciones de programa.	Serán los responsables de implementar procesos académicos inclusivos, con el análisis y diseño de currículos y eventos evaluativos flexibles que reconozcan las particularidades y capacidades de cada estudiante, facilitando el aprendizaje de la diversidad estudiantil.
Docentes	Llevarán a cabo prácticas pedagógicas ajustadas a las necesidades de los estudiantes, con una planificación de enseñanza flexible desde el reconociendo de la diversidad cultural.
Dirección de planeación	Evaluará que la planta física cumpla con las condiciones que se requieren para un fácil acceso y circulación, y realizar las adecuaciones necesarias. Asimismo, velar para que se incluya dentro del Plan de Desarrollo Institucional, Plan de Acción y

	los Planes Operativos Anuales indicadores que den cuenta del cumplimiento de las responsabilidades expuestas en esta política.
Vicerrectoría administrativa y financiera	Realizará análisis y asignaciones presupuestales para la implementación de la política, tomando en consideración que estas no afecten la sostenibilidad financiera de la institución.
Vicerrectoría de investigaciones	Promoción de investigaciones que aborden el tema de la inclusión en los ámbitos educativo y social.
Dirección de extensión y servicios a la comunidad	Desarrollo de eventos de educación continuada o proyección social que den respuesta a las necesidades del contexto con enfoque a la educación inclusiva en Colombia.
Departamento de gestión humana	Capacitación al personal administrativo y docente sobre temas enfocados a la educación inclusiva y ajustar los perfiles de cargo para que sea responsabilidad del empleado participar en actividades relacionadas con este tema
Oficina de comunicaciones y relaciones publicas	Diseño, promoción y difusión de campañas alusivas a la educación inclusiva.
Departamento de infraestructura y desarrollo tecnológico para la educación	Implementación de nuevas tecnologías que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje.
Departamento de sistema universitario de información (SUI)	Desarrollos en el sistema una línea que faciliten la identificación de la población diversa y el registro de acciones implementadas con ella.
Coordinación de graduados y promoción empresarial	Implementación de estrategias y mecanismos priorizados de seguimiento a la vinculación laboral de los graduados que se encuentren en situación de vulnerabilidad.
Coordinación del sistema de acreditación en alta calidad	Implementación de procesos de autoevaluación que permitan la identificación del cumplimiento institucional con respecto a la educación inclusiva.
Coordinación del sistema de gestión por procesos	Implementación de estrategias de mejoramiento continuo enfocadas a la educación inclusiva y sus características.
Oficina de cooperación institucional y relaciones internacionales	Fomento de la movilidad de docentes y estudiantes, en doble vía, con propósitos académicos desde el enfoque inclusivo.
Dirección de bienestar universitario	Promoverá a través de acciones concretas, la participación de los miembros de la institución, teniendo en cuenta sus particularidades y potencialidades. Y el Programa de Permanencia Académica con Calidad y Prevención de la Deserción Estudiantil se encargará de brindar acompañamiento a estudiantes en condición de vulnerabilidad, además de identificar los factores asociados a la deserción para desarrollar acciones de acuerdo a las necesidades específicas.
Departamento de biblioteca	Posibilitará el acceso a la información y al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
Estudiante	Cumplimiento de los deberes especificados en el Reglamento Estudiantil, actualización de la caracterización institucional y aporte a la cultura institucional de educación inclusiva por medio del respeto y apoyo a la población vulnerable (personas con discapacidad, grupos étnicos, población víctima del conflicto

	armado en Colombia, población desmovilizada y desvinculada del conflicto armado, y población habitante de frontera).
Familiares	Participación activa en el acompañamiento al proceso de formación del estudiante y en los escenarios que se dispongan para articular a las familias con la universidad.
Centros regionales	Implementación que corresponda a cada sede.

(Universidad Católica Luis Amigó. Política de inclusión, 2019, Pp. 6-7)

Y por último propone un comité que propenderá el fortalecimiento de la educación inclusiva, la responsabilidad del comité será: 1) diseñar un plan anual, donde se promueva el cumplimiento de los objetivos y se tenga en cuenta a toda la comunidad educativa; 2) presentar el plan de acción con presupuesto incluido a la rectoría; 3) dar seguimiento a la política, sus objetivos y las estrategias; 4) realizar evaluaciones y planes de mejora en la medida que se implementa la política; 5) hacer estudios de caso a la comunidad educativa que se encuentre el peligro de vulnerabilidad y por ultimo 6) el comité presentara un informe de gestión a la rectoría general. Este comité estará integrado de la siguiente manera:

- Director de Bienestar universitario
- Un representante de decanos y directores de programa
- Un representante de los docentes
- Un representante de los empleados
- Un representante de los estudiantes

Y en las regiones dicho comité estará conformado por:

- Coordinador del programa de permanencia académica con calidad y prevención de la deserción estudiantil
- Un representante de los directores académicos
- Un representante de los docentes
- Un representante de los empleados
- Un representante de los estudiantes

Si bien dicha política recientemente se encuentra en proceso de socialización con las diferentes instancias que conforman la Universidad, uno de los hallazgos importantes del

proyecto macro de investigación en la consulta a algunos estudiantes raizales y afrodescendientes sobre la percepción de la inclusión educativa en la institución, estos proponen procesos más participativos en cuanto a la formulación no solo de la política citada, sino de toda acción que les vincule, y en términos generales de la implementación de la política.

Ello supone un gran reto para la institución, en términos de buscar la generación de puentes entre ésta y la población estudiantil en escenarios de debate, validación y apropiación de los procesos para la inclusión y permanencia hasta ahora propuestos.

Caracterización de la población raizal sanandresana estudiante de la Universidad Católica Luis Amigó

En este apartado se pretende caracterizar de manera cualitativa y cuantitativa, a la población raizal-Sanandresana estudiante de la Universidad Católica Luis Amigó (FUNLAM) en los últimos 5 años, comprendidos entre 2014 y 2018; teniendo en cuenta: cantidad de personas matriculas, sexo (masculino-femenino), rango edad, programa académico con más presencia estudiantil y particularidades (religión, economía, lengua, cultura) de dicha población.

Para esto se realizó entrevistas semi estructuradas individuales a dos estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó y grupales a 4 estudiantes, una docente y una persona del área administrativa; también se hizo una revisión de datos proporcionada por la Universidad Católica Luis Amigó.

Caracterización

A continuación, se presentan el total de los estudiantes provenientes de San Andrés, providencia y Santa catalina matriculados en la Universidad Católica Luis Amigó

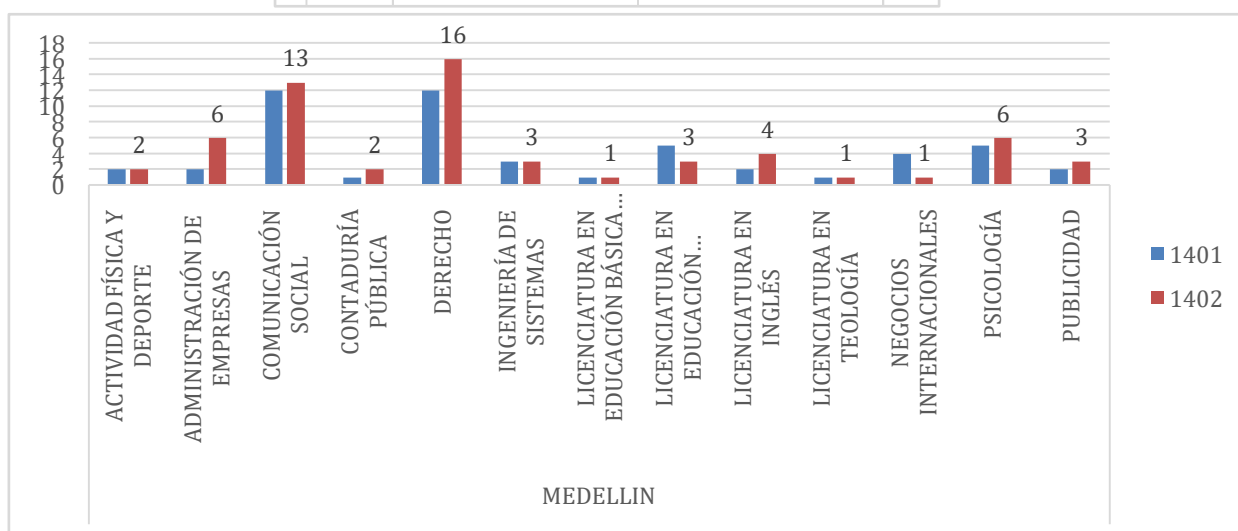
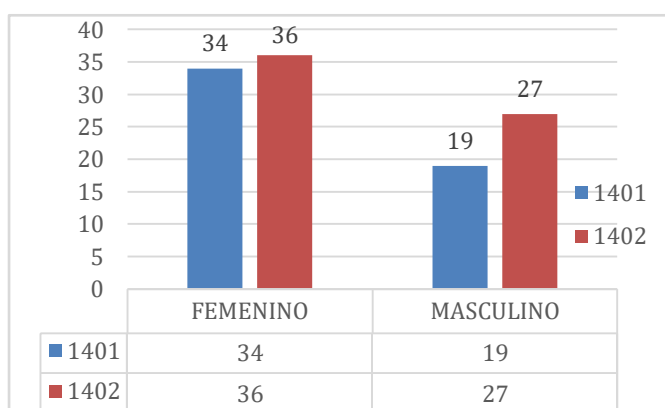
en los años comprendidos entre 2014 y 2018, teniendo en cuenta los dos semestres del año y para cada uno el total de hombres y mujeres matriculados, rango de edad y pregrado con más estudiantes matriculados, esto a través de los siguientes cuadros.

Caracterización estudiantes provenientes de San Andrés, providencia y

Santa catalina matriculados en los años 2014 y 2018

Año	Totalde matriculados	Semestre	Total de matriculados	Totalde Mujeres	Totalde Hombres	Rango de edad	Pregrados con más matriculados
2014	116	Semestre I	54	35	19	22-38 años	Derecho, Psicología y
		Semestre II	62	36	26	21-35 años	Comunicación Social.

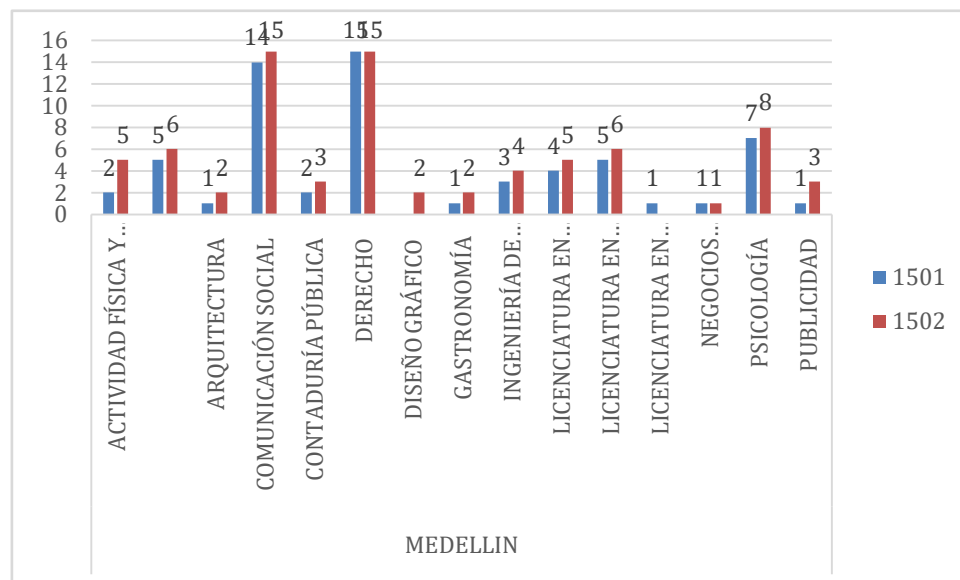
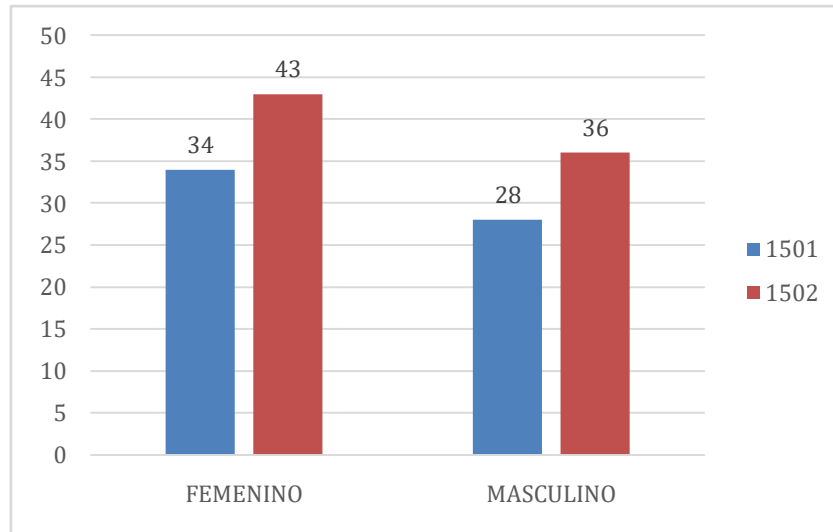
Fuente: Elaboración propia con datos de la base de datos de la Universidad Católica Luis Amigó.



Año	Total matriculados	Semestre	Total matriculados	Total Mujeres	Total Hombres	Rango de edad	Pregrados con más
-----	--------------------	----------	--------------------	---------------	---------------	---------------	-------------------

							matriculados
	139	Semestre I	61	33	28	21-35 años	Derecho, Comunicación Social y Psicología.
2015		Semestre II	78	42	36	21-39 años	Derecho, Comunicación Social y Administración de Empresas.

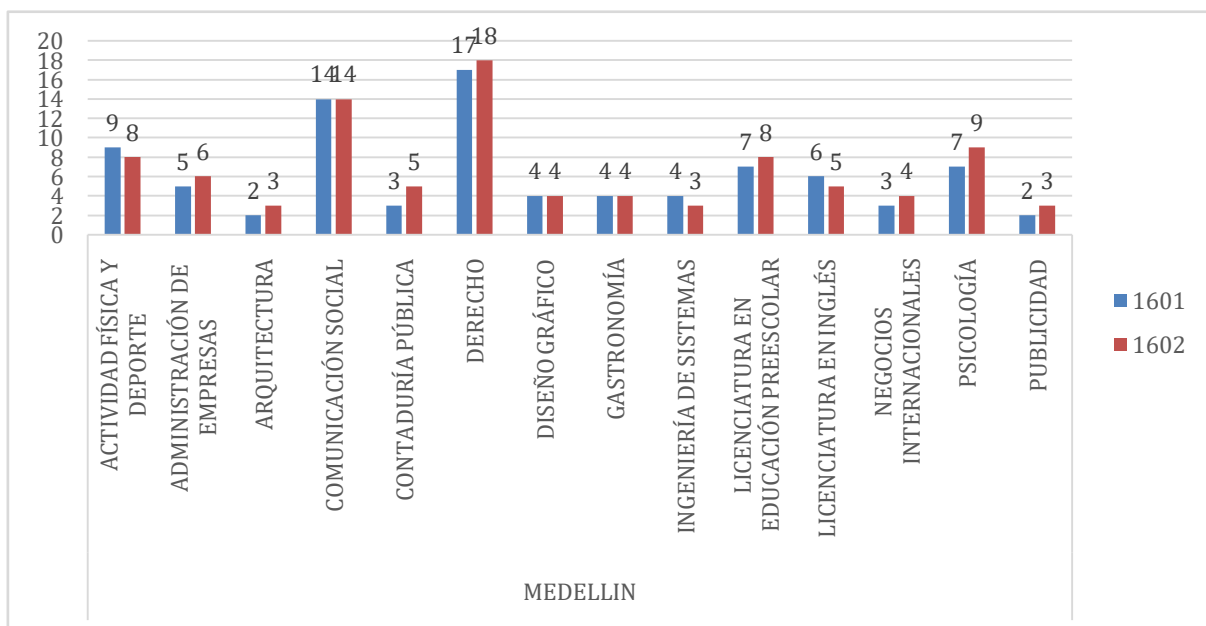
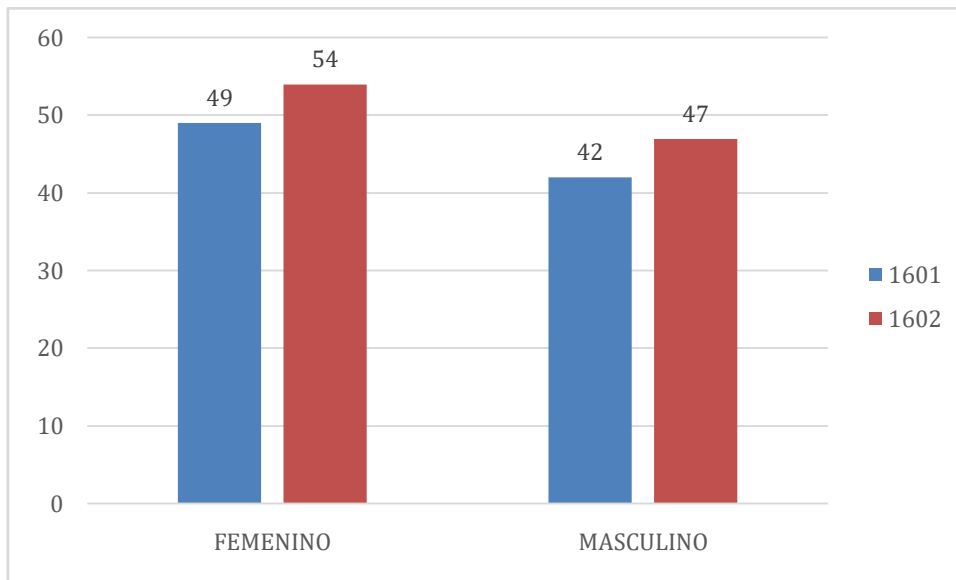
Fuente: Elaboración propia con datos de la base de datos de la Universidad Católica Luis Amigó.



Año	Total matriculados	Semestre	Total matriculados	Total Mujeres	Total Hombres	Rango de edad	Pregrados con más matriculados
		Semestre I	90	48	42	20-39 años	Derecho, Comunicación

2016	190						Social y Actividad Física y Deportes.
		Semestre II	100	53	47	20-42 años	Derecho, Comunicación Social y Psicología

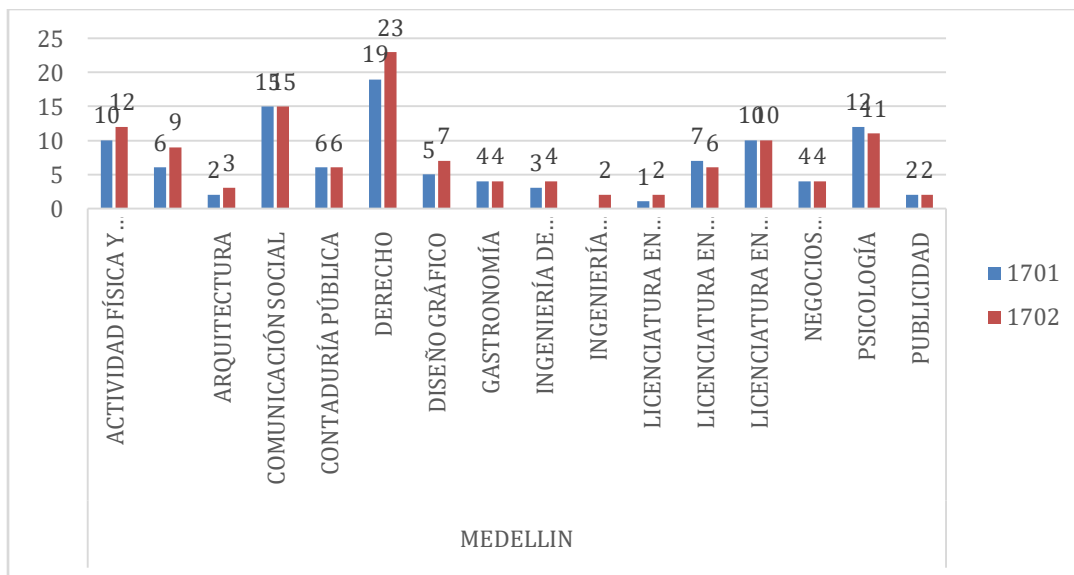
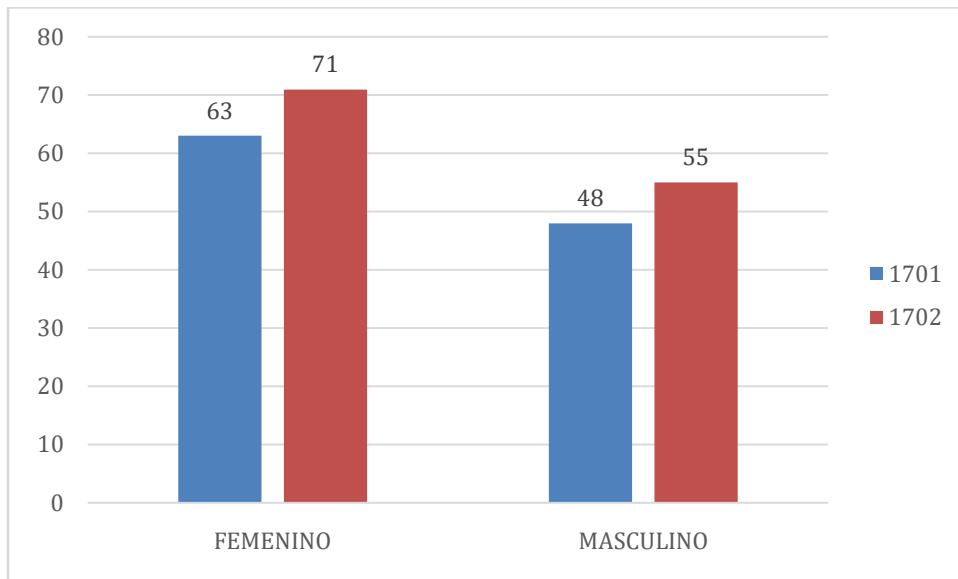
Fuente: Elaboración propia con datos de la base de datos de la Universidad Católica Luis Amigó.



Año	Total matriculados	Semestre	Total matriculados	Total Mujeres	Total Hombres	Rango de edad	Pregrados con más matriculados
		Semestre I	110	62	48	19-42	Derecho,

2017	235					años	Psicología y
		Semestre II	125	69	56	19-38 años	Comunicación Social.

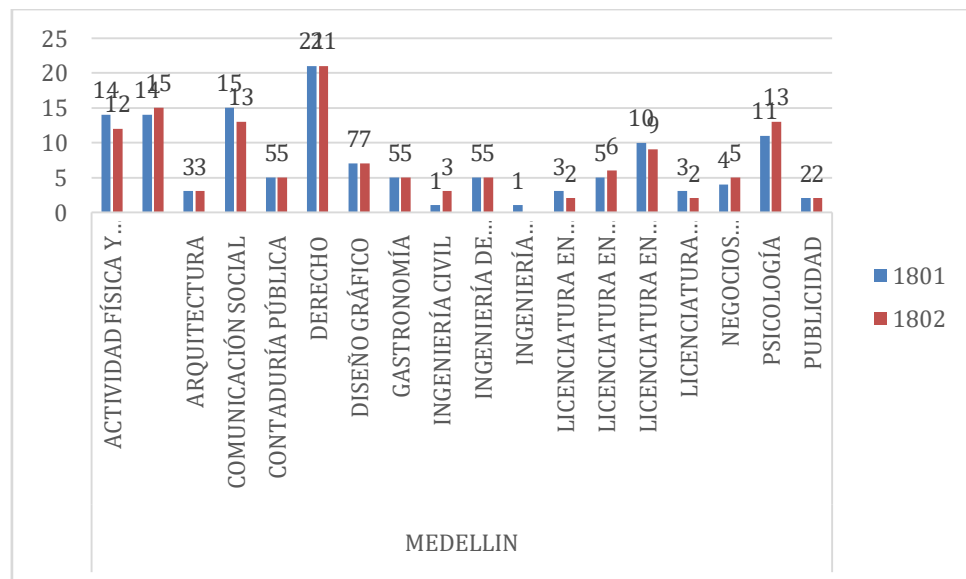
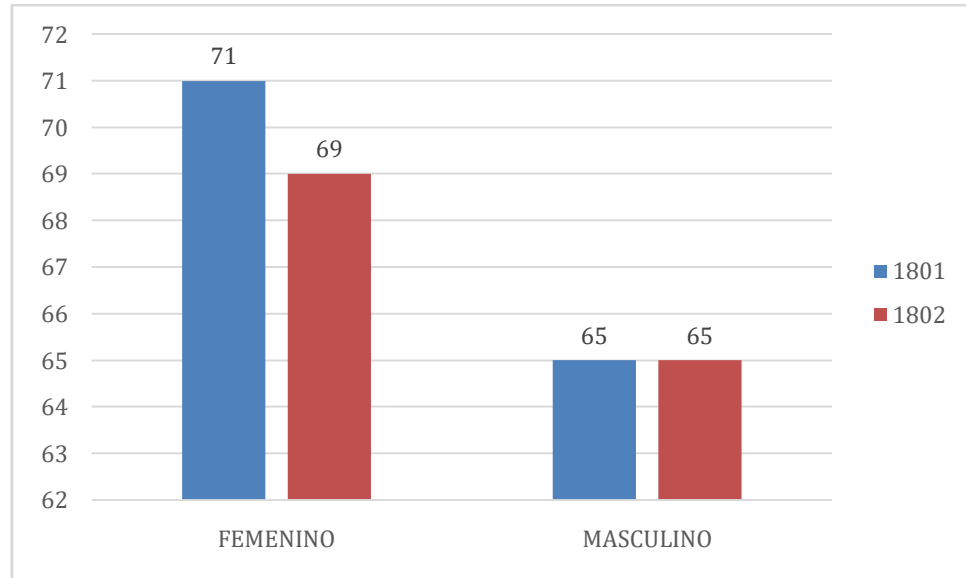
Fuente: Elaboración propia con datos de la base de datos de la Universidad Católica Luis Amigó.



Año	Total matriculados	Semestre	Total matriculados	Total Mujeres	Total Hombres	Rango de edad	Pregrados con más matriculados
2018	268	Semestre I	135	69	66	18-38 años	Derecho, Psicología y

		Semestre II	133	68	65	18-38 años	Administración de Empresas
--	--	--------------------	-----	----	----	------------	----------------------------

Fuente: Elaboración propia con datos de la base de datos de la Universidad Católica Luis Amigó.



Realización propia, tomado de: Base de datos matriculados, Universidad Católica

Luis Amigó, 2018.

Según lo expuesto anteriormente identificamos que en los 5 años comprendidos entre 2014 y 2018 ha aumentado la cantidad de estudiantes matriculados provenientes del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, con la particularidad que para el segundo semestre de dichos años se matriculan más estudiantes que en el primero, excepto

para el año 2018 que disminuyó en 2 personas matriculadas. Además, las mujeres son la población más abundante en matricularse para ambos semestres.

En cuanto, a los pregrados con más matriculados, encontramos a nivel general el Derecho, la Psicología y la Comunicación Social, aunque como en todo hay una excepción, para el 2015 en el semestre II la Administración de Empresas y en el 2016 semestre I la Actividad Física y Deportes tuvieron más presencia estudiantil que la Psicología. Y, por último, identificamos que el rango de edad se encuentra entre los 18 y 42 años de edad.

En este sentido, como lo evidenciamos anteriormente existe un número representativo de estudiantes provenientes del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, lo cual implica que la Universidad genere mecanismos, programas y procesos en los que se tengan en cuenta como población diversa e intercultural.

Caracterización de la población estudiantilprovenientes del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina

Esta caracterización se hizo a través de 5 entrevistas semi-estructuradas grupales e individuales, en las cuales se logró identificar algunos aspectos que describen a los estudiantes Raizales Sanandresanos. Para el desarrollo de las mismas se hizo contacto a través de otros estudiantes que tienen compañeros que provienen de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, los cuales por una voz a voz se enteraron de la investigación y deciden participar de esta.

Lo identificado a través de estas entrevistas, es que estos estudiantes Sanandresanos viven en la ciudad de Medellín con amigos o amigas de familiares, o en algunos casos, casas

de familia, y que solo una estudiante vive con su padre; para su sostenimiento estos reciben apoyo económico de su familia radicada en San Andrés, las cuales les envían dinero mes a mes, para pagar la vivienda, alimentación, servicios básicos entre otras cosas para su bienestar.

En relación con el cambio de residencia a algunos no les afecta, porque ya en diferentes ocasiones habían vivido solos, lo que los llevaba a que no se sintieran tan apegados a su familia, aunque sin negar que en algunos momentos estos si la extrañan, por ejemplo:

El cambio fue muy drástico porque en la Isla yo vivía con mi mamá, y nunca había vivido con mi papá, solo vivía en vacaciones, nunca a vivir ni nada. Entonces, al vivir acá todo es distinto, las reglas de mi papá son distintas, no todo me lo hace como mi mamá, las costumbres y la comida es diferente. (Estudiante Mujer Sanandresana, 2019)

Según esto aunque la familia es uno de los aspectos que hace difícil el cambio de la isla a la ciudad, las costumbres y tradiciones también se tornan como un elemento importante ya que estos señalan que hay un cambio cultural muy grande; el tema de la comida representa un cambio relevante dado que en San Andrés la comida típica es del mar y en Medellín no se tiene la costumbre de comer este tipo de comida, pero ellos resaltan que en los lugares que viven en algunas ocasiones les preparan comida de mar.

La lengua nativa de San Andrés es el creole, pero se expresa que este se está perdiendo, por lo que no lo saben hablar muy bien, y dicen:

Los jóvenes de la nueva generación no lo hablan casi. (Estudiante Hombre Sanandresano, 2019)

Las personas que lo saben hablar son porque en su familia se lo enseñaron o porque salieron de un colegio que enseña el idioma.

Por último se les pregunta si se han sentido excluidos en la ciudad de Medellín, ellos indican que no y que por el contrario se han sentido muy acogidos por los profesores y por los estudiantes, aunque en ocasiones les molesta que los ejemplos de lo “malo” los hagan con sus islas, también hacen referencia que en muchas ocasiones es muy complicado entrar a compartir con las personas paisas -palabras textuales de ellos- dado que estos son muy cerrados en sus relaciones sociales, por lo que ellos prefieren compartir entre las personas de San Andrés o personas que al igual que ellos son foráneas.

Otras referencias/hallazgos

Hubo un estudiante de San Andrés de Tumaco que quiso participar de la investigación, este es estudiante de derecho, acá en Medellín vive en una casa de familia, desde San Andrés le envían dinero para su sostenimiento, en cuanto al cambio expresa que:

Fue un poco complicado afrontar la distancia de mi familia, pese a que ya había vivido en otras ciudades, culturalmente hablando fue un poco complicado porque son culturas abismalmente hablando, porque allá en mi isla soy una persona conocida, famosa, me sustento económicamente de la mejor manera, conozco muchas personas y me siento una persona importante. Acá de momento no fue así, acá no lo conoce a uno nadie, y no se tienen las mismas comodidades (Estudiante Hombre de San Andrés de Tumaco, 2019)

Dado esto, para él significo mucho el cambio, y aún sigue significando, aunque ahora comparte con más personas que conocen y comparten sus mismas costumbres.

Este estudiante expresa que se ha sentido de cierta manera excluido porque no puede adoptar las mismas costumbres que tenía; debe actuar y vestirse diferente e incluso le toca escuchar música diferente

Por último, esta caracterización nos permite entender y conocer un poco sobre la cultura, las formas de pensar y los estilos de vida de la población raizal Sanandresana, que, si bien son particularidades de un territorio, estos la trasladan a su lugar de residencia, para que de una manera u otra no se pierda la cultura.

Conclusiones y recomendaciones

Para el desarrollo de esta investigación se tenían tres objetivos que daban cuenta de una caracterización de la población raizal Sanandresana estudiante de la Universidad Católica Luis Amigó, la descripción y desarrollo de la política de inclusión de la Universidad y algunas recomendaciones desde los estudiantes que propendan por el mejoramiento de la inclusión de la población raizal Sanandresana en la Universidad Católica Luis Amigó; los cuales fueron desarrollados durante el proceso de investigación, evidenciando que: aunque en la universidad se presentan diferentes espacios de socialización, los estudiantes raizales-sanandresanos no tienen un espacio predeterminado donde puedan reivindicar su cultura, sin embargo hay que hacer claridad que estos de manera informal se reúnen como grupo de amigos, debido a que es consecuencia de las diferencias culturales y de la poca comprensión que se les tiene como grupo poblacional diverso.

Es un sistema más complicado de entrar [cultura paisa], nosotros somos personas mucho más sociables, más descomplicadas y la persona que quiera agregarse a nuestra conversación o a nuestro grupo de amigos es muy sencillo hacerlo. En cambio, los paisas, no son así, para

ustedes, ingresar como a un grupo, su relación es un poco más complicada, no es porque ellos no lo permitan, sino porque su cultura, hay creencias diferentes, hay muchas cosas que uno no comparte.

(Estudiante hombre Sanandresano, 2019)

Dado lo anterior se hace evidente que dentro de los mismos grupos diversos se da la tendencia a que estos se agrupen por la misma barrera cultural existente, dando paso a una cohibición cultural que de cierto modo puede generar una autoexclusión, aunque en este caso se logró identificar que este grupo de amigos es flexible a la hora de compartir con otras culturas a pesar de las diferencias ya mencionadas por el estudiante.

En cuanto a nivel de políticas para la inclusión se ha visto un avance significativo, pero sigue notando que en la educación superior el desarrollo de estas sigue quedando corto, lo que se hizo evidente teniendo en cuenta que desde el año 2007 se habla de la Educación Superior Inclusiva y en la Universidad Católica Luis Amigó por medio de la RESOLUCIÓN RECTORAL N°06 DEL 2019 adopta de manera particular su política de Inclusión, teniendo en cuenta que los avances que se tenían en cuanto a programas para la inclusión estaban direccionados a las personas con discapacidad y con esta política la Institución se plantea promover una educación inclusiva, vinculando la categoría *aseguramiento de la equidad* como un referente importante para abrir camino en la apertura de la inclusión en términos del acceso y la permanencia con diversos grupos poblaciones en condición de vulnerabilidad.

La educación inclusiva es entendida como un proceso mediante el cual las personas que tienen características diversas puedan acceder a una educación de calidad y en esta misma dirección sea la institución la que se adapta a sus necesidades, siendo esta un lugar donde ellos puedan participar de manera activa en las actividades, programas y proyectos propuestos por la misma; es en este sentido que algunos estudiantes de Universidad

Católica Luis Amigó expresaron que para la construcción de la política de inclusión no se tuvo en cuenta su voz, y por esto consideran que esta no responde a las necesidades de los mismos.

Además, es pertinente aclarar que, si bien a nivel nacional e internacional en cuanto a políticas, teorías y definiciones sobre el tema de inclusión se han tenido avances, en lo referido al tema de investigación no hay muchos estudios, lo que hace que la materialización de estas se vea obstruidas. También identificamos que, aunque en el concepto de inclusión se ha tenido un avance en cuanto a las diversidades, hay algunos autores, instituciones y demás que siguen haciendo uso de este para referirse a las personas con una discapacidad física o mental. En relación con nuestro eje de investigación que es la inclusión de la población raizal Sanandresana, la revisión bibliográfica realizada no da cuenta que el tema haya sido abordado por otros autores, lo que genera una alerta para las futuras investigaciones sobre el tema.

Consideramos que en otros estudios pueden ser profundizados los temas referidos a la inclusión en la educación superior de grupos étnicos como los indígenas, afrodescendientes e incluso los raizales-sanandresanos, debido a que es evidente que las universidades agrupan estudiantes provenientes de diferentes culturas, y ello implica que la institución se piense en la inclusión y la permanencia de estos dentro de ella, para esto la investigación sería un campo de conocimiento pero también de acción y práctica que aportaría a esa inclusión y permanencia, o al desarrollo de los programas o proyectos en línea de esta.

A manera de recomendaciones para la Universidad Católica Luis Amigó , se hace importante señalar que la población de estudiantes raizales sanandresanos aun dispersa para la institución y por tanto difícil de convocar, es una población que manifiesta estar dispuesta a integrarse activamente de los procesos organizativos internos, pero ello tendría que

reconocer asuntos particulares importantes en dicha población, con el fin de lograr diálogos más directos y democráticos, donde según estos puedan reivindicar su cultural y en este sentido contribuyan a la dinámicas de inclusión y equidad institucionales.

Esto implica grandes esfuerzos para la comprensión que de manera institucional se debe realizar en los procesos de inclusión educativa dentro y fuera del aula, en términos de las razones por las cuales algunas veces estas poblaciones son fluctuantes, por ejemplo por sus otras o diversas formas en la comunicación (idioma o formas de socialización) sus maneras particulares en adaptación desde una mirada sociocultural, las problemáticas derivadas de la socialización en espacios urbanos con grandes diferencias a sus logares de origen, entre otras situaciones.

Desde el Trabajo Social, nos parece pertinente mencionar que la profesión busca problematizar las realidades sociales existentes y que desde la investigación se logre avanzar en el conocimiento, pero también aportar y generar intervenciones a dicha realidad para que esta logre mejorar o cambiar aspectos que impliquen el bienestar de los actores involucrados en la misma, es por esto que para nosotras como futuras trabajadoras sociales, nos parece pertinente y enriquecedor este proyecto de investigación, si bien es el final de un proceso de formación también es un nuevo campo explorado que nos deja reflexiones personales y académicas para continuar con nuestro proceso de formación.

Aunque la Universidad Católica Luis Amigó nos abrió las puertas para este proyecto, fue el interés por explorar el tema que nos hizo ir hasta la última consecuencia de este y así lograr conocer un poco más la institución, resaltar sus grandes aportes a la formación de sus estudiantes, incluso a los estudiantes externos como nosotras y sin duda alguna a conocer un

poco de la cultura raizal- sanandresana desde los estudiantes que nos abrieron las puertas para conocer e intercambiar conocimiento.

Desde nuestros conocimientos, la inclusión de los grupos diversos en las instituciones académicas, en la vida cotidiana e inclusive en la sociedad y el sistema al cual pertenecemos, es un tema de mucho cuidado, ya que se juega con los derechos de las personas, pero también con la historia, los ancestros y percepciones subjetivas de los sujetos diversos, en este sentido como profesión es necesario revisar los discursos imperantes en el medio sobre las diversidades y la cultura para comprenderla, si no conocemos a quienes estamos investigando podemos caer en el error de pensar, decidir e incluso hablar por ellos.

Todo esto implica un asunto de ética y postura política, ya que quien opta por el tema de diversidad e interculturalidad, opta primero, por pensarse desde una postura crítica pero, también decolonial, la cual según Gómez (2017) tiene como base la matriz colonial, que implica la recuperación crítica de la historia colonial, que se fue perdiendo con la llegada de los colonizadores y sus ideales capitalistas, religiosas y hegemónicas y segundo, por entender la diversidad, sin que implique rechazarla o aceptarla.

Referencias bibliográficas

- Aignerren Miguel. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. CEO (Centro de Estudios de Opinión).
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. Horiz. Pedegóg. Volumen 8. No. 1. Pp.9-22
- Castañeda Arlex & Bermúdez Marleny. (2014). El concepto de bienestar escolar que subyace en la institución educativa Alfonso Palacio rudas de la ciudad de Ibagué, Tolima a partir del análisis de su proyecto educativo institucional y la normatividad vigente. Universidad del Tolima, Ibagué, Tolima.
- Consejo Nacional del Trabajo Social en Colombia. (2015). Código de ética profesional de los trabajadores sociales en Colombia. Bogotá, D.C. Recuperado de: <http://www.consejonecionaldetrabajosocial.org.co/wp-content/uploads/2017/07/Codigo-de-etica-2015-.pdf>

Cueto, S. (2017). Políticas Internacionales de Educación Inclusiva. Consejo Nacional de Educación.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). La visibilizarían estadística de los grupos étnicos colombianos. Bogotá, D.C.

Directores de programa. Comunicación personal hecha por Fanny Idárraga Farías. Mayo del 2018.

Dussan Parra Carlos. (2010, diciembre, 08). "Educación inclusiva, un modelo de educación para todos". ISEES, N°8, pg. 12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3777544.pdf>

Frutos Escarbajal Andrés. (2010). "La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo". Escuela de Murcia.

Gómez, E. (2017). Corrientes críticas en el trabajo social latinoamericano. Revista Eleuthera, 16, 121-140. DOI: 10.17151/eleu.2017.16.8.

Gómez, E. (2014). Diversidad social en perspectiva de Trabajo Social intercultural. Revista pensamiento actual, Vol.1, No 23. Pp.29-41. Universidad de Costa Rica.

López Enrique Luis. (2001). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. UNESCO

Ministerio de Educación Nacional. Marco jurídico. 4 de octubre de 2006. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-109418.html>

Matus Teresa. (2008). La Entrevista. (SMD). PDF

Meléndez Rafael. (2008). Estudio sobre deserción y permanencia en la facultad de ingeniería de la Universidad de la Guajira desde en II PA 2005 hasta el II PA 2007. Universidad de la Guajira, Rioacha, Colombia. Tesis de Grado.

Mendoza Leonor., Mendoza Urbano., & Romero Dalis. (2014). Permanencia académica: una preocupación de las instituciones de educación superior. Escenarios, 12(2), 130-137.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos de política de educación inclusiva.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Deserción estudiantil. Bogotá, Colombia.

Ministerio de educación. (2005). La interculturalidad en la educación. Perú.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Cultura. (2010). Raizales, isleños descendientes de europeos y africanos.

Naciones Unidas. (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de:
http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Naciones Unidas. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. recuperado de:
<http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>

Navarro Barba, Juan. (2011). Diversidad, Calidad y Equidad Educativas.

Organigrama de la Universidad Católica Luis Amigó. Recuperado de:
http://www.funlam.edu.co/uploads/documentosjuridicos/665_ORGANIGRAMAS_2018.pdf

Parra Dussan Carlos. (2010). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. Revista educación y desarrollo social 1: 139-150.

Pineda, C., & Pedraza, A. (2011). Persistencia y Graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de Educación Superior. Bogotá: ARFO Editores, 181p.

Presentación de la Universidad Católica Luis Amigó. Recuperada de:
http://www.funlam.edu.co/uploads/institucionalfunlam/2_dossier_gral__NOV_2017.pdf

Programa de Permanencia académica: te quedas en la U. Recuperado de:
<http://www.funlam.edu.co/modules/bienestaruniversitario/item.php?itemid=385>

Ramos Calderón José Antonio. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? (S.M.D)

Reyna Hernández Miriam. (2007). "Sobre los sentidos de "multiculturalismo" e "interculturalidad"". Revista de sociedad, cultura y desarrollo sustentable, Vol. 3, N° 2.

Rodríguez Morales Margarita María. (2016). Tensiones para la inclusión real en la educación superior: la institucionalidad desde distintas perspectivas: el caso del programa de

admisión especial para estudiantes negros, afrocolombianos, palenqueros y raizales de la Universidad Nacional de Colombia. CLACSO. Buenos Aires.

Saavedra Robinson. (2005). Pueblo Raizal en Colombia. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/Investigacion-en-Derecho-Ambiental/ur/Catedra-Viva-Intercultural/documentos/raizales-DiliaPDF.pdf>

S.J. Taylor; R. Bodgan (1984). “Introducción. Ir hacia la gente”. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.

Soto Núñez Claudia Alejandra & Vargas Celis Ivonne Esmeralda.(2017). La fenomenología de Husserl y Heidegger. Cultura de los ciudadanos (Edición digital), 21 (48).

Lambert César. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. Teología y vida, Vol. XLVII, p. 517-529.

Tuneu Padrós Núria. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. (pdf)

UNESCO. (junio, 1994). “Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especial. Salamanca, España. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. (2005). Diversidad cultural.

UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

Universidad Católica Luis Amigó. Bienestar Universitario: Programa de permanencia.
Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/modules/programapermanencia/>

Universidad Católica Luis Amigó. Facultades y Programas. Recuperado de:
<http://www.funlam.edu.co/>

Universidad católica Luis amigo. (2018). Estructura orgánica. Acuerdo Superior N° 07 del 10 de
noviembre de 2017 Medellín. Recuperado de:
https://www.funlam.edu.co/uploads/documentosjuridicos/665_estructura-organica-2018.pdf

Valdés Margarita. (1991). Dos aspectos en el concepto de Bienestar. Universidad de Alicante.
Doxa. N. 09 (1991). ISSN 0214-8876, pp. 69-89. Recuperado
de:<https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/10780>

Vasco, C. (septiembre, 1990). Tres Estilos de Trabajo en Ciencias Sociales, comentarios a
propósito del artículo “Conocimiento e interés” de Jürgen Habermas. Bogotá: 5a. Edición.

Vargas, L.M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, Volumen. 4, No. 8, pp.47-53.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Velázquez Barragán Elizabeth. (2010). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Madrid, España.

Velásquez Melbin et al. (2011). Acciones para favorecer la permanencia. Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia.

Walsh Catherine. (2012). "Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas"

Zambrano Valenzuela Barbara. (2016). La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior chilena, factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/26357082.pdf>