



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN COMO PRÁCTICA
DEMOCRÁTICA EN LA I.E. SAN ANTONIO DE PRADO**

Autor

Jhon Fredy Bustamante Querubín

Universidad de Antioquia

Departamento de Sociología

Medellín, Colombia

2022





**Atención a la diversidad e inclusión como práctica democrática en la I.E.
San Antonio de Prado.**

Jhon Fredy Bustamante Querubín

Monografía presentada para optar al título de Sociólogo

Tutor

Luis Javier Robledo Ruiz Magíster (MSc) en Ciencia Política

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Sociología
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

Cita nota al pie

Bibliografía

**Estilo Chicago 17
(2017)**

Bustamante Querubín, Jhon Fredy. “Atención a la diversidad e inclusión como práctica democrática en la I.E. San Antonio de Prado.”.[Trabajo de Grado Profesional], Universidad de Antioquia, 2022.



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas).

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: John Mario Muñoz Lopera

Jefe departamento: Marco Antonio Vélez Vélez

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract.....	6
Introducción.....	7
Capítulo 1	9
Planteamiento del problema	9
Capitulo 2	12
Marco conceptual	12
2.1. Antecedentes.....	12
2.2. Referentes conceptuales	18
2.2.1 Democracia	18
2.2.2. Diversidad y la consideración de Derechos Humanos	20
2.2.3. La educación ante el reto de la inclusión	22
2.2.4. Participación.....	25
2.2.5. Equidad	29
Capitulo 3	32
Desarrollo Analítico	32
Conclusiones.....	38
Bibliografía.....	41
Anexos	45

Lista de figuras

Figura 1. Corregimientos del Municipio de Medellín (Zona Urbana)	33
---	----

Resumen

Se aborda la reflexión sobre los procesos de diversidad e inclusión en la educación colombiana como parte de la construcción de la democracia escolar, identificando conceptual y teóricamente este problema, con los aportes de la sociología de la educación y tratando de comprender y evaluar estos procesos en un estudio de caso de una institución educativa de la ciudad de Medellín.

Palabras clave: Educación, diversidad, inclusión, democracia, escuela.

Abstract

It addresses the reflection on the processes of diversity and inclusion in Colombian education as part of the construction of school democracy, identifying conceptually and theoretically this problem, with the contributions of the sociology of education and trying to understand and evaluate these processes in a case study of an educational institution in the city of Medellin.

Key words: Education, diversity, inclusion, democracy, school.

Introducción

La educación inclusiva se presenta como una postura que se orienta al reconocimiento y valoración de la diversidad humana en condiciones de equidad. En los últimos años el término educación inclusiva ocupa un protagónico lugar en el discurso de las políticas oficiales, la legislación educativa, así como también el de algunos integrantes de las diferentes comunidades educativas y científicas. No obstante, cada vez son más las distintas apreciaciones o aplicaciones que de este concepto se realizan, por tanto, su significado continúa siendo confuso, o incluso, ajeno para muchos de los integrantes de las micro-comunidades educativas. Esta situación dificulta la práctica de la inclusión en las escuelas, debido a la ausencia de claridad conceptual y metodológica sobre el problema.

Una tendencia generalizada que predomina en algunos países y contextos educativos particulares, es pensar en la inclusión como una modalidad asistencial a personas con discapacidad dentro de un marco general de la educación. Esto se debe a su estrecha relación (muchas veces controversial y dilemática) con la atención educativa de personas con diversidad funcional física, cognitiva o sensorial, agrupadas bajo la denominación de educación especial, y que han sido histórica y sistemáticamente excluidas de los sistemas educativos convencionales, generando con ello controversias sobre el respeto a los principios elementales de los Derechos Humanos (Parra, 2010).

A escala internacional, el término educación inclusiva se propone de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2005). Desde esta perspectiva, se puede afirmar que existe un consenso generalizado, en cuanto a que la educación inclusiva forma parte del derecho fundamental de todas las personas a la educación y constituye un eje necesario en la formación integral y en la dignidad de los seres humanos, así como también en el desarrollo y evolución de toda sociedad. Igualmente, en cuanto a que la escuela del siglo XXI debe promover una educación democrática e inclusiva que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social para todos los alumnos.

En el presente trabajo se plantea como objetivo hacer un acercamiento crítico desde una revisión de tema construida a partir de los aportes de la Sociología de la educación, a los procesos de diversidad e inclusión en el contexto de las prácticas educativas en Colombia. Sobre la base de

dichas consideraciones, se propone indagar en las representaciones y concepciones de los docentes y estudiantes de la I.E. San Antonio de Prado en torno a la inclusión y la materialización de las prácticas democráticas y argumentar si es posible una educación verdaderamente democrática desde esta experiencia, partiendo de las bases conceptuales desarrolladas en la revisión del tema.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

Durante las últimas décadas, las diferentes políticas rectoras de los sistemas educativos a nivel internacional han asumido el reto de la educación inclusiva con el convencimiento de que estos procesos permiten construir una mejor sociedad, más justa y más libre, reconociendo que toda persona tiene derecho a recibir una educación de calidad, independientemente de las características particulares que se puedan derivar de su condición social o económica, su cultura de origen, su ideología, su etnia, su sexo o su capacidad diferente, ya sea física, intelectual o sensorial, entre otras.

En efecto, la educación en el marco de toda democracia debe propiciar la diversidad de identidades, así como promover su libertad e igualdad ante las oportunidades económicas, sociales y culturales. Es evidente que muchos de los conflictos que aquejan a las sociedades actuales, se deben a situaciones que provienen de la no consideración de la diversidad, lo cual conlleva a que los individuos en desventaja impulsen una lucha consciente por alcanzar la autonomía. Esto lo confirman los estudios realizados por organismos internacionales en el marco de situaciones de conflicto social, político o cultural, las cuales han revelado que las disputas tienen su verdadero origen en “el acceso desigual de los grupos a bienes económicos, oportunidades de ingreso o empleo, servicios sociales u oportunidades políticas” (PNUD, 2004. p. 42), de tal manera que los conflictos aumentan en la medida en que crece la desigualdad.

Es bajo dicha premisa que resulta necesario centrar el análisis crítico a los conceptos inherentes a la educación inclusiva desde las ciencias sociales, ya que uno de los procesos que permiten la reducción de la brecha de oportunidades es la educación inclusiva. Por ello, es pertinente un abordaje del concepto que posibilite su práctica en los contextos educativos. Al respecto, Escudero y Martínez (2010) señalan que en la actualidad el concepto educación inclusiva:

“...integra claves sociológicas, no solo psicológicas; consideraciones antropológicas y culturales, no ya clínicas; planteamientos políticos, éticos e ideológicos, y no solo metodológicos. Se utilizan para analizar, valorar y reconstruir, de acuerdo con ciertos valores y principios, la organización del sistema escolar y los centros, el currículo y la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. No

solo pone el foco en la inclusión, sino también en la exclusión: ambos fenómenos operan recíprocamente y han de ser estudiados de forma dialéctica.” (p.85)

Por tanto, no solo se trata de un problema conceptual sino también de un problema práctico, ya que las consideraciones teóricas que se derivan de la comprensión de la inclusión, se relacionan fuertemente con su práctica en el aula por parte de docente y de alumnos.

En Colombia, la inclusión está considerada en la Ley 1620 o Ley de Convivencia Escolar, en la cual se promueve la convivencia pacífica y la superación de las diferencias en el contexto de la escuela, a través de los ajustes necesarios para prevenir cualquier caso de exclusión o discriminación. También destaca la Ley 1620, que regula la inclusión escolar de las personas con discapacidad, en consonancia con el principio de igualdad establecido en la Constitución Política bajo el enfoque de Estado social de Derecho, que se orienta a la protección y derechos de determinados grupos en situación de discriminación y vulneración.

Sin embargo, es necesario considerar que la inclusión en el aula no solo se circunscribe a las personas con discapacidad, sino a la integración de los individuos, superando las desigualdades sociales y culturales, lo cual es un reto para la sociedad colombiana la cual se define como una de las más desiguales del mundo, según señala la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2015). Por otro lado, las aulas colombianas están caracterizadas por una diversidad social, étnica y cultural que debe ser atendida, en las cuales se plantea la necesidad de incluir a estudiantes indígenas, afrocolombianos e inmigrantes.

En tal sentido, se afirma desde este trabajo, que el desarrollo de la educación inclusiva no se reduce simplemente al acatamiento de leyes o a la interpretación de discursos particulares, sino que implica un análisis constante de las prácticas educativas, de la cultura escolar y de cómo las instituciones educativas deben reestructurarse con el fin de dar apoyo a las necesidades educativas cada vez más diversas de la población estudiantil colombiana, reduciendo de este modo la exclusión y el fracaso de los estudiantes, y acercándose de una manera efectiva a los principios democráticos que consagran la igualdad de oportunidades.

La experiencia de la I.E. San Antonio de Prado, ubicada en el corregimiento San Antonio de Prado, es un ejemplo de articulación de políticas de inclusión a nivel institucional a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) , el cual destaca dos ejes fundamentales: la “inclusión a la población diversa” en la cual se vinculan las políticas institucionales y las prácticas comunitarias, destacando que en la comunidad existen grupos que tradicionalmente están en condiciones de

exclusión, ya sea por su orientación social, pertenencia a una etnia o por su condición de migrantes. El otro eje que considera el PEI de la institución, es la “convivencia”, en el cual se fomentan los principios necesarios al interior de la micro comunidad educativa, para promover la sana relación en condiciones de equidad y evitar situaciones que deriven en agresiones a los grupos tradicionalmente excluidos.

Es por ello que, desde esta investigación, se plantea como objetivo hacer un acercamiento crítico al concepto de inclusión y prácticas democráticas desde los aportes de la Sociología de la educación. También se plantea como segundo objetivo, indagar en las representaciones y concepciones de los docentes y estudiantes de la I.E. San Antonio de Prado, en torno a la inclusión, dado que desde el enfoque oficial institucional se están cumpliendo las directrices necesarias para lograr dichos fines. Por tanto, se hace necesario contrastar cómo se relacionan ambos discursos en la práctica de la educación inclusiva en la institución y si es posible una educación verdaderamente democrática desde esta experiencia, partiendo de las bases conceptuales desarrolladas en la revisión del tema.

Capítulo 2

Marco conceptual

En el presente capítulo se propone un acercamiento teórico y comprensivo al problema de la inclusión como práctica democrática, sentando las bases para el análisis posterior de la experiencia en la I.E. San Antonio de Prado. Este marco conceptual hace énfasis, en primer lugar, en los documentos normativos internacionales y nacionales que consagran la inclusión en la práctica educativa, lo cual permite conocer la realidad actual desde las perspectivas oficiales. Posteriormente se presentan las categorías a ser interpretadas desde diversas posturas teóricas, y fundamentalmente desde la Sociología de la Educación. Así, la conceptualización de cada categoría es seguida por su correspondiente análisis crítico desde la comprensión a profundidad del problema desde su dimensión social, lo cual permite poner en diálogo las consideraciones establecidas en el marco normativo, frente a una realidad educativa que no necesariamente se adecúa a dichos lineamientos

2.1. Antecedentes

Para iniciar el marco conceptual es necesario hacer un recorrido a través de distintos documentos que permiten establecer una comprensión sobre el proceso de la educación inclusiva y su relación con la democracia.

Al relacionar ambas categorías, la búsqueda de información remite necesariamente a las consideraciones de los máximos organismos internacionales en materia de educación y derechos, que, desde la incorporación de la inclusión como nuevo paradigma, proponen la instauración de políticas públicas que progresivamente son incorporados a las normativas y discursos oficiales en el país.

En efecto, la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos de Jomtien (1990) y su Marco de Acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje, proclamó la necesidad de proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje a todos los seres humanos, aportando bases conceptuales innovadoras que dieron sustento a nuevas ideas promotoras de nuevas prácticas: la integración escolar en sus múltiples configuraciones. En dicha declaración se establecieron una serie de metas, entre las cuales cabe mencionar: universalizar el acceso al aprendizaje; fomento de la equidad; prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje; ampliación de los medios

y el alcance de la educación básica; mejora del entorno del aprendizaje; y fortalecer la concentración de alianzas para el año 2000.

Sin embargo, en ese año no se cumplieron los objetivos definidos en materia de Educación para todos. Sin embargo, la contribución de esa primera conferencia fue permitir la expansión de la conciencia sobre la inclusión que luego es desarrollado en la Declaración de Salamanca.

Es a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) que se enuncia con más fuerza la idea de que el sistema educativo es el que debe transformarse para atender a todos, y no el alumno el que debe adecuarse a la escuela y se sientan así las bases para la educación inclusiva. El dicho documento se describe el principio de Educación Inclusiva como:

“un proceso para tomar en cuenta y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes por medio de prácticas inclusivas en aprendizaje, culturas y comunidades, y reduciendo la exclusión dentro y de la educación. Esto implica cambios y modificaciones, de contenido, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que cubre a todos los niños(as) del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños(as)... La Educación Inclusiva implica que todos los niños(as) y jóvenes con necesidades educativas especiales deberán de ser incluidos en los arreglos hechos para la mayoría de los niños(as)... Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes, arreglos tanto en diferentes estilos como al ritmo del aprendizaje y asegurando la calidad de la educación para todos por medio de un currículo apropiado, dando lugar tanto a arreglos organizacionales, estrategias de enseñanza, uso de recursos y asociaciones con sus comunidades.” (UNESCO, 1994. p.171)

Según se pone en evidencia en la cita anterior, el contexto de dicha declaración circunscribe la inclusión como la atención a las necesidades educativas especiales, pero también considera a aquellos niños que no se benefician de la educación en igualdad de condiciones.

La delimitación a la inclusión en el marco de la educación especial, va sufriendo transformaciones hasta su consideración posterior en el Marco de Acción de Dakar del año 2000, en el cual se declaró la necesidad de una educación básica que incidiera favorablemente en la calidad de vida individual y en la transformación de la sociedad para todos en su condición de seres humanos. (UNICEF, 2014).

Uno de los últimos eventos, que determina un nuevo hito en el panorama educativo global, lo constituye la aprobación de la declaración de Incheon (República de Corea) y su marco de acción en el desarrollo del Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2015)

Es necesario también mencionar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual se establece como un compromiso intergubernamental y un plan de acción integral a favor de las personas, el planeta y la prosperidad. En los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se conjugan tres dimensiones: económica, social y ambiental, en los cuales se refleja que el éxito en la consecución de estos objetivos depende en gran medida de los resultados en materia de educación. Por tanto, el Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4 expresa: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ODS. ONU, 2015)

De este modo, se logra reconocer la educación inclusiva y equitativa como una necesidad integrada al desarrollo de la humanidad, en pro de superar las desigualdades sociales, económicas, y culturales, ya que estas son generadores de un conflicto constante y una lucha de intereses del cual la parte más afectada es la población más vulnerable.

Por tanto, aun cuando pudiera pensarse que los principios señalados están cercanos a solucionarse en la educación del siglo XXI debido a su consideración en el marco jurídico internacional que consagra el derecho a la educación, la realidad es que en la actualidad todavía existen desafíos para incentivar efectivamente la inclusión en las aulas, especialmente en los países menos desarrollados y con mayores desigualdades. Es por ello que, al interior de los países signatarios de los distintos convenios, se realizan esfuerzos para lograr alcanzar los objetivos planteados.

En América Latina, el reto de la inclusión implica un desafío importante ya que es una de las regiones con mayor desigualdad a nivel social; por ello, desde hace varios años, los gobiernos han intensificado sus esfuerzos para la consolidación de políticas de integración que han rendido sus frutos, logrando disminuir no solo la pobreza sino propiciando la inclusión de niños tradicionalmente excluidos del sistema educativo.

Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados, los sistemas educativos no están logrando compensar las desigualdades de los estudiantes, quienes son discriminados o segregados por su etnia, género o procedencia social, por sus capacidades o situaciones de vida, o porque no logran resultados de aprendizaje satisfactorios ya que reciben una educación de menor calidad. (Blanco, 2014. p.18)

Evidentemente, Colombia no permanece ajena a esta problemática, ya como se ha señalado, se trata de un país caracterizado por una gran desigualdad social, cultural y étnica, problemática

que se ha intensificado por el conflicto armado. Como consecuencia de ello, existe una gran población infanto-juvenil en situación de vulnerabilidad que debe ser incorporada al sistema educativo en igualdad de oportunidades.

En esta línea han sido evidentes los esfuerzos de las políticas educativas en el país dirigidas a consolidar la inclusión como una manera de materializar la justicia curricular (De La Cruz, 2016), siendo este un proceso que ha tenido una evolución de aproximadamente tres décadas a partir de distintos programas desde que se iniciaron planes pilotos con aulas exclusivas, como inicialmente se trabajaba la integración.

Asimismo, desde las políticas públicas educativas expuestas en los planes decenales de educación de las dos últimas décadas (Ministerio de Educación Nacional, 2008) y los planes sectoriales de educación, también se ha atendido el tema de la inclusión, no obstante, este enfoque inicial se centró en la cobertura dirigida a la población con necesidades especiales (Padilla, 2011), abordándose diferentes estrategias de trabajo que se han venido transformando de acuerdo a las necesidades sociales y las concepciones de la atención a este tipo de población.

Atendiendo a dicha situación, durante el período 2006-2012 se comenzó a impulsar el programa de educación inclusiva con calidad para la atención a la diversidad a través de una alianza entre el Ministerio de Educación Nacional y el grupo de investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia (Correa, Bedoya y Agudelo, 2014), siendo éste el contexto geográfico en el cual se ha centrado el interés de la presente investigación.

Dicho programa propone generar en las entidades territoriales certificadas mecanismos de gestión que permitan atender con calidad, equidad y pertinencia a las poblaciones diversas y que se encuentran en situación de vulnerabilidad, haciendo valer el derecho a la educación, a la participación y la igualdad de oportunidades de los estudiantes, desde la educación inicial hasta la educación superior

Por ello, los esfuerzos en la actualidad están encaminados a ampliar el concepto de inclusión a los individuos que son objeto de segregación debido a sus condiciones socioculturales, étnicas o religiosas. En tal sentido, en el Plan Nacional de Educación 2016-2026 pretende en materia de inclusión lo siguiente: Regular y precisar el alcance del derecho a la educación; construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género; dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

En la historia reciente de las políticas educativas para la inclusión, el marco normativo corre paralelamente a la atención de las personas con discapacidad, que transitivamente ha tenido efectos en las prácticas de inclusión social de todos los grupos tradicionalmente excluidos. En tal sentido, debe señalarse como un punto de inflexión la Resolución 2565 del 2003 del Ministerio de Educación Nacional que propuso los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, estableciendo que las instituciones deben incluir en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) orientaciones para la adecuada atención de los estudiantes con dichas necesidades. Posteriormente, el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) N° 166 de 2013 definió lineamientos, estrategias y recomendaciones para la construcción e implementación de la política pública e inclusión social.

Tras el establecimiento de normativas que orientan las políticas educativas en materia de la inclusión de los estudiantes con discapacidad, el Decreto 1421/2017, establece, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad, y en este sentido señala que esta es responsabilidad de los establecimientos educativos públicos y privadas, exhortando a:

- Incorporar el enfoque de educación inclusiva y de diseño universal de los aprendizajes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los procesos de autoevaluación institucional y en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).
- Proveer las condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes, según la organización escolar, elaboren los Planes Integrales de Ajustes Razonables (PIAR).
- Garantizar la articulación de los PIAR con la planeación de aula y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).
- Garantizar el cumplimiento de los PIAR y los Informes anuales de Competencias Desarrolladas.
- Ajustar los manuales de convivencia escolar e incorporar estrategias en los componentes de promoción y prevención de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, con miras a fomentar la convivencia y prevenir cualquier caso de exclusión o discriminación en razón a la discapacidad de los estudiantes.

El Decreto 1421 es muy importante porque da la visión completa de la atención operativa en las instituciones educativas de la cual deben dar cuenta anualmente a la Secretaría de Educación Distrital estudiante por estudiante; además se da como herramienta metodológica el Diseño

universal del aprendizaje (DUA) como una forma inclusiva de enseñar sin centrarse en las limitaciones. Cabe señalar que el diseño universal tiene como objetivo lograr que los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para el aprendizaje, independientemente de las circunstancias culturales, sociales, entorno familiar o condiciones psico-motoras (Sánchez y Díez, 2013).

No obstante, a pesar de que las políticas educativas en Colombia mantienen un claro enfoque hacia la inclusión de las personas con discapacidad, es difícil precisar experiencias exitosas que puedan ser señaladas en el país o ente territorial, de allí la necesidad de relacionar las directrices emanadas de los entes nacionales con la práctica docente en las instituciones educativas.

Por otro lado, las propuestas pedagógicas, didácticas y curriculares derivadas del marco normativo se consideran relativamente recientes, por lo que la práctica docente frente a la discapacidad ha sido más asistencial que pedagógica, aunado a ello las falencias en los planes de formación docente planeados desde las facultades de educación colombianas.

Es necesario afirmar también que desde diferentes perspectivas tanto sociales, políticas y pedagógicas, la educación inclusiva se enmarca como una cuestión de derechos humanos, abordando temas como el derecho a la educación y a la no discriminación, la justicia y la equidad social, las reformas en la legislación y la mejora en la calidad educativa, la atención a la diversidad, la cultura escolar, las estrategias y los métodos de enseñanza-aprendizaje, el currículo, entre otros muchos aspectos que intervienen en los escenarios educativos, los cuales confluyen en la construcción de una educación pertinente, con todos y para todos (OREALC-UNESCO, 2007).

Es por ello, que, desde la consideración constitucional de Estado social de Derecho, la inclusión en las aulas no debe ser visto únicamente como el cumplimiento de las directrices oficiales, sino que debe formar parte de los acuerdos y lineamientos que, desde los distintos niveles de las jerarquías rectoras de las políticas educativas, permiten el respeto del derecho básico a la educación, a la no discriminación y a una educación de calidad.

Ahora bien, cabe tomar en cuenta que las medidas normativas no resultan efectivas si no se toman en cuenta las particularidades del profesorado y las prácticas establecidas por cada institución en particular. En este proceso, las desigualdades no solo se manifiestan a través de actuaciones explícitas, sino también a través de los discursos y prácticas invisibles que pueden favorecer la segregación. En las escuelas, es fundamental evidenciar como están ocurriendo estos procesos, si existen políticas inclusivas y como están siendo llevadas a cabo por los docentes, ya que es allí donde se deberían generar las prácticas llamadas a propiciar la igualdad de oportunidades

y de acceso al conocimiento, además de ser los espacios donde se enseña la convivencia (Navarro-Montaño, 2017).

2.2. Referentes conceptuales

En el presente apartado se desarrollan y analizan los conceptos pertinentes que se articulan con la diversidad y la inclusión en la práctica educativa. Cabe destacar que en este punto no solo se propone un marco conceptual, sino que también se expone un marco interpretativo, debido a la importancia del tema en el ámbito de la educación colombiana y particularmente, de la I.E. San Antonio de Prado.

2.2.1 Democracia

Como primer referente a ser considerado en el presente trabajo, es inevitable considerar la democracia, como ideal civil sobre el cual se sustentan los derechos y las libertades individuales.

El pensamiento occidental concibe la democracia como la posibilidad de ejercicio horizontal de los derechos civiles. Desde esta idea, la socialización, la comunicación, la política y la ciudadanía, deben ser ejercidas a través de prácticas sociales en condiciones de igualdad. Por tanto, las democracias modernas hacen suya la pretensión de un espacio de todos, promoviendo la convivencia de identidades diversas en una simultaneidad espacial y temporal que deben negociar con las normas e instituciones bajo los principios rectores que cada Estado establece (Escobar, M y Monroy, L., 2007).

En la práctica, la convivencia que exige la democracia pareciera ser un problema de difícil solución, especialmente en las grandes ciudades que acogen un elevado flujo migratorio, en el cual se evidencia una gran diversidad cultural, así como en los espacios donde existe una brecha socioeconómica y cultural. Por tal motivo, el ejercicio de la democracia puede no estar en sintonía plena como la igualdad y la inclusión.

Tovar (2001) define la democracia “como el escenario histórico donde deben articularse el respeto de los derechos ciudadanos, la justa distribución de los bienes sociales y el reconocimiento de la diversidad cultural”. (p. 127). Según el autor esto es posible a través de la participación efectiva de todas las personas en los distintos campos, permitiendo que las libertades, derechos e identidades colectivas se retroalimenten.

Por tanto, dentro de las normas de estandarización cultural es necesario que se definan las identidades en su diversidad, lo cual es solo posible a través de su reconocimiento, en primer término y promover la igualdad de participación, por otro lado. Sin embargo, la realidad es que, en los actuales sistemas democráticos, las desigualdades se hacen evidentes a través de la visibilización de ciertas subjetividades y el ocultamiento de otras, en función del predominio político, cultural, religioso o social. A esto se refiere De Sousa Santos (1999) cuando señala que la democracia se fundamenta en un contrato social que establece determinados criterios de inclusión (ciudadanía) que se contraponen a otros criterios de exclusión (el otro: migrante, indígena, o sujeto en condición de desigualdad).

Desde esta consideración, se señala entonces que el reto de la democracia es lograr que en ningún individuo sea sometido a opresión, dominación o discriminación en virtud de su raza, género, origen étnico, color o credo, lo cual constituye el principio de igualdad necesario que debe construirse desde las aulas.

No obstante, la democracia como igualdad de oportunidades ha sido discutida desde la Sociología. Bobbio (1994), argumenta que el objetivo de la democracia es la defensa de la libertad individual, fundamentada en conseguir garantías a la vida privada y las libertades individuales, en correspondencia con la adopción de formas de vida específicos y bajo los ideales de las sociedades liberales. Esto implica la participación política del número mayor posible de ciudadanos interesados que hacen valer la regla de la mayoría para el logro de las decisiones políticas. Por tanto, debe existir una correspondencia entre la esfera pública y la esfera privada, siendo la educación una de las instituciones que viabiliza dichas transiciones.

Desde allí, en el contexto de una educación verdaderamente democrática, se genera además el planteamiento de una educación para la democracia, que implicaría la superación de las desigualdades, desde la micro comunidad educativa hacia la macro comunidad del país o la nación. Sin embargo, la crítica fundamental se centra en hasta qué punto los sistemas educativos actuales y globalizados, en lugar de desarrollar las prácticas democráticas fundamentadas en la superación de las formas de discriminación y opresión, más bien la fomentan.

En efecto, Parkin (1999) a través del concepto de cierre social, explica que la educación está orientada a la maximización de las recompensas en función de los logros o títulos profesionales, especialmente si estos provienen de centros de estudios elitescos o de ranking elevado. Dicha situación va en beneficio de grupos restringidos que monopolizan las

oportunidades y el acceso a determinados espacios, y excluye a los grupos que carecen en general de títulos profesionales, estratificando y segmentando a la población, y finalmente intensificando los mecanismos de desigualdad.

Por tanto, desde esta estructura social rígida que se maneja en la sociedad globalizada, y que resultan similares a aquellas que hasta el siglo pasado consideraban la educación solo para las élites, es difícil establecer prácticas democráticas fundamentadas en el acceso y la igualdad de oportunidades, lo cual da muestras de un mecanismo contradictorio en los procesos escolares (Enguita, 1992), lo que finalmente permite afirmar que para que exista una verdadera participación democrática sustentada en la práctica educativa, se hace necesario visibilizar la diferencia, promover la inclusión de manera de que todas las personas sean partícipes no solo en el papel sino en la práctica.

2.2.2. Diversidad y la consideración de Derechos Humanos

La diversidad se comprende como un proceso social que implica la interacción y las relaciones entre individuos, a través un intercambio de conocimientos y de prácticas desde una diferenciación social, étnica, cultural, política, religiosa o de clase (Camacho y Escobar, 2017). Así, la diversidad, en el contexto de las relaciones democráticas, implica el respeto y la toma de conciencia de la diferencia, posibilitando una convivencia armónica. Este es un proceso que compete de manera importante a la administración de la educación, en la cual se debe establecer el derecho a una formación desde la escuela que desarrolle y respete las identidades y las diferencias.

En tal sentido, una verdadera educación inclusiva debería permitir que “maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar-aprender” (UNESCO, 2005.)

Las características de las sociedades actuales son evidentemente diversas como nunca antes fueron, debido a la globalización, las Tecnologías de Información y comunicación y la concretización que constituyen los actuales estados nacionales y sus fronteras que incluyen antiguas áreas y territorios culturales y étnicos.

Al respecto, Baumann (2013) refiere que la educación actual debe trascender desde la simple transferencia de contenidos hacia el dominio de un marco cognitivo que permita incorporar la información, hasta culminar en un tercer nivel que conlleva a la enseñanza de aptitudes que permitan un enfoque crítico frente al marco cognitivo predominante.

Sin embargo, gracias al ímpetu de las tecnologías, el pensamiento está siendo invadido por nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje a partir de las relaciones virtuales. Sin embargo, esto, lejos de democratizar el conocimiento y generar relaciones igualitarias, está afianzando la brecha de desigualdades frente a un sistema hegemónico reproducido por la tecnología. Esto a su vez, según el autor, obedece a intereses políticos y corporativos que proponen un tipo de pensamiento único que funciona en el marco de la tecnocracia. Esto además ha intensificado en la juventud la cultura del aquí y ahora, así como la disolución de las identidades. Baumann afirma que la “cultura líquida” se caracteriza por su superficialidad, el desapego, la discontinuidad y el olvido, lo cual a su vez promueve que las actividades de la vida sean básicamente efímeras, en contraposición al tiempo de las certezas que permitían la profundización sobre los acontecimientos.

Desde esta perspectiva es posible pensar que la cultura líquida acentúa las diferencias, pero no desde la valoración de la diversidad sino desde la relación adaptativa o no a una cultura central que está dominada por las redes sociales, la tecnología o la imagen, a la cual acceden unos pocos, siendo éste un valor fundamental para la juventud actual.

Es así como la cultura en la globalización, en lugar de promover la diversidad como una cualidad inherente al ser humano, promueve la homogeneización del pensamiento, las emociones y el comportamiento. Sin embargo, el respeto a la diversidad es una cuestión de derechos humanos. En efecto, el reconocimiento de la diferencia sobre la base de la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana es el principio que sustenta la igualdad de derechos, que no solo remite a la cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica (UNESCO, 2006) Desde este enfoque, se habla de interculturalidad, la cual no se circunscribe solo a los grupos étnicos sino a la pluralidad de la condición humana. Como concepto y práctica, la interculturalidad deviene como una alternativa fundamental en la integración educativa y por tal razón, debe ser considerada especialmente cuando se habla de inclusión.

En otras palabras, la inclusión y la diversidad no existen sin el respeto por los derechos humanos. Solo una escuela y una política educativa que entienda que los derechos humanos están por encima de cualquier otra norma, se considera una escuela inclusiva y diversa.

Por tanto, los estados nacionales como estructuras políticas están obligados a reconocer la diversidad, no solo cultural sino funcional, de género, religiosa, económica, entre otras, que modifican no solo el lenguaje político, que apuesta a la diversidad y a la inclusión como mercancía

para las políticas públicas, incluidas las políticas educativas, que incluyen la equidad, la justicia social, los derechos humanos, la igualdad como horizontes del desarrollo del cambio y del perfeccionamiento social (Booth y Ainscow, 2012).

Sin embargo, al proponer un sistema hegemónico de pensamiento, sobre la base de las tecnologías, la diversidad se diluye hacia modos de comportamiento únicos, lo cual conlleva a pensar y proponer el rol de la educación al promover la inclusión desde los distintos modos de pensamiento que integran las instituciones educativas y valorar los aportes de cada procedencia.

Por tanto, la inclusión es un discurso cotidiano en la pedagogía que tiene varios fines: superar la segregación, reconocer la diversidad y reducir la asimilación. Los procesos educativos deben dar respuesta a estas necesidades sociales y políticas de inclusión en la diversidad, a través de la inclusión de un sistema de indicadores que evalúe la calidad de las respuestas educativas a la diversidad, adaptada al contexto normativo y educativo de cada sociedad, y que sea una herramienta operativa que identifique las actuaciones que permitan mejorar la educación en contextos cada vez más inclusivos (Arnaiz, 2012)

2.2.3. La educación ante el reto de la inclusión

Desde la sociología de la educación se han desarrollado importantes debates que permiten considerar a la educación como un espacio que reproduce tanto relaciones sociales de igualdad como de desigualdad de acuerdo a las exigencias de las sociedades. Por tanto, es necesario hacer un análisis a través de las consideraciones de autores que permiten entender los procesos de exclusión o desigualdad que se derivan de la práctica educativa.

Durkheim (1975) considera la educación como una práctica vinculada al desarrollo de la sociedad, lo cual permitirá entender cómo se generan los procesos de exclusión e inclusión. Para el autor, las prácticas educativas son inherentes a la sociedad, ya que ésta las ha construido como parte de los procesos de organización de las instituciones sociales y en relación a sus propias necesidades. Es así como el ser humano se presenta como un producto social a través de sus medios específicos, y la educación constituye la práctica de socialización y la inculcación de los hábitos necesarios.

Por tanto, la función de la socialización es la imposición de una determinada cultura; desde este planteamiento, Durkheim plantea que el sistema de enseñanza no tiene autonomía, porque el sistema educativo reproduce a la sociedad y la configura.

Cabe destacar que, en el contexto de Durkheim, la división del trabajo y la creación de diversos campos laborales relacionados a la industrialización, exigió de las sociedades una mayor complejidad de los requerimientos de la educación, creando la necesidad de enseñar nuevas profesiones y en consecuencia exigiendo la diversificación de la enseñanza. Pero en este proceso educativo vinculado a los requerimientos laborales, sociales, culturales y productivos también se instauró la necesidad de establecer diferencias individuales en cuanto a capacitación y a habilidades.

. Desde dichas consideraciones, Parsons (1959, en Labraña, 2012) propone que en las sociedades modernas existe una tendencia a producir desigualdades desde la práctica educativa, a partir de los logros académicos de los estudiantes, ya que el principal proceso de diferenciación gira en torno a un solo eje: el desempeño. No obstante, paradójicamente la escuela también funciona como una estructura que diluye dichas diferencias y mitiga las desigualdades que la sociedad genera, tradicionalmente por asimilación e imposición.

Esto se evidencia por ejemplo en estudios que han demostrado la relación entre el desempeño académico y las clases sociales (Moreno, 2009), siendo esto una muestra de cómo desde la educación se establecen determinados roles que permiten la segregación de un grupo y el éxito de otros.

Ahora bien, desde los años 60 comienza a implementarse la llamada teoría del capital humano (Bonal, 2005) que consistió en políticas educativas, orientadas a generar efectos positivos en el desarrollo de las capacidades humanas y la productividad, que se evidencian en beneficios individuales y sociales, suponiendo opciones para la superación de la pobreza; sin embargo:

“Las implicaciones políticas de la teoría son claras: cada formación social debe asegurar las condiciones básicas para que los resultados educativos (y la consiguiente distribución de posiciones sociales) sean exclusivamente un reflejo de las aptitudes personales” (Bonal.p. 84)

El autor advierte que aun después de 40 años de implementada, la racionalidad de la teoría del capital humano sigue vigente, aun considerando que la mayoría de las veces las causas de la exclusión y la pobreza son intrínsecas a las desigualdades que se pretenden superar.

Estos argumentos han sustentado la base de contradicciones entre discursos políticos que enfatizan en la necesidad de políticas públicas e inversión en educación, bajo el pretexto de la mejora en la competitividad, pero a su vez, existe una omisión de las condiciones particulares que generan la pobreza, la desigualdad y la exclusión.

Los evidentes procesos de exclusión a través de las prácticas educativas derivadas de las políticas públicas, sufrieron un giro importante a partir de la década de 1990, a partir de una serie de documentos y convenios internacionales, que, sobre la base del derecho a la educación, propusieron los principios de la inclusión. Esto queda evidenciado con la realización progresiva del derecho a la educación y la superación consecutiva de las desigualdades y la exclusión.

Según Velásquez (2010), la realización progresiva del derecho a la educación a lo largo que ha permitido la superación de las exclusiones, se ha expresa en distintos momentos, que se suceden desde el proceso de segregación hasta la efectiva inclusión. Sin embargo, según refiere el autor, la inclusión no es posible hasta que no se reconozca plenamente el principio de la diversidad.

La educación inclusiva se presenta como una postura que se orienta al reconocimiento y valoración de la diversidad humana en condiciones de equidad. Como se ha señalado, en los últimos años el término educación inclusiva ocupa un protagónico lugar en el discurso de las políticas oficiales, la legislación educativa, así como también el de algunos integrantes de las diferentes comunidades educativas y científicas. Pero más allá de los discursos, es necesario desarrollar una práctica efectiva con el acuerdo e incorporación de los docentes y las comunidades educativas, tal y como señalan Booth y Ainscow (2012).

“El desafío de una política educativa inclusiva implica encaminarse a crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas, es decir, toda una transformación de la institución escolar que permita levantar barreras para el aprendizaje, acceso y participación que se generan en los sistemas educativos” (p.48)

Ahora bien, en la práctica, el modelo de educación inclusiva que prevalece en Colombia muestra una serie de desencuentros. Ya en el apartado anterior se hizo referencia al marco normativo nacional e internacional en materia de educación inclusiva.

En la sociedad actual, llena de exigencias, pero a la vez de desigualdades, los requerimientos de atención pedagógica para la población tradicionalmente excluida continúan evolucionando, especialmente, porque el Estado colombiano está constitucionalmente obligado a cumplir los principios de dignidad y derechos humanos que plantean la necesidad de cambios educativos orientados a la inclusión.

Sin embargo, la necesidad de estos cambios, más allá de las directrices planteadas en las políticas educativas, obedece a desarrollar un verdadero enfoque humanista y de justicia social que debe ser incorporado en toda práctica educativa en la búsqueda de seres humanos más solidarios,

comprensivos y tolerantes con la diferencia, de manera de superar las divisiones y los conflictos que se generan en las sociedades debido a la no aceptación de la diferencia.

Lograr asentar estas consideraciones desde las directrices que rigen las políticas educativas hacia las instituciones, y posteriormente a la práctica de aula, no es una tarea sencilla; y es allí donde es posible identificar los desencuentros entre el “deber” y el “hacer”.

. En efecto, si bien en los últimos años el término educación inclusiva ocupa un protagónico lugar en el discurso de las políticas oficiales, la legislación educativa, así como también el de algunos integrantes de las diferentes comunidades educativas y científicas, cada vez son más las distintas aplicaciones que de este concepto se realizan, por tanto, su significado continúa siendo confuso, o incluso, ajeno para muchos de los integrantes de las micro-comunidades educativas. Esta situación dificulta la práctica de la inclusión en las escuelas, debido a la ausencia de claridad conceptual y metodológica sobre el problema.

Así mismo, de cara a la realidad social, en el país prevalecen la desigualdad, que, según señala la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2015), es una de las más marcadas del mundo. Estas desigualdades están estrechamente relacionadas con la calidad educativa y con el acceso de los estudiantes a la educación, ya que no es posible considerar la inclusión si no se plantean las políticas curriculares necesarias para hacerlas efectivas en todos los niveles socioculturales.

2.2.4. Participación

De acuerdo a lo señalado en los apartados anteriores, cabe preguntarse sobre las posibilidades y los retos de fomentar la participación al interior de los contextos educativos. En relación al concepto de participación, se evidencia que existen distintas apreciaciones o aplicaciones que de este concepto se realizan, por tanto, su significado suele ser confuso, o incluso, ajeno para muchos de los integrantes de las micro-comunidades educativas. Esta situación dificulta la práctica de la inclusión en las escuelas, debido a la ausencia de claridad conceptual y metodológica sobre el problema.

En efecto, la pregunta es si la participación conlleva necesariamente a la inclusión. A este respecto, cabe considerar que los estudiantes insertos en el sistema educativo cumplen una serie de

pautas que son inherentes al sistema normativo en el cual se anclan las políticas institucionales, siendo que la educación es, ante todo, un sistema socializador.

Los sistemas de socialización son procesos sumamente complejos, y en cada cultura suelen estar alineados con intereses de grupos o estructuras más amplias que permiten que sus instituciones se sostengan. Por tal motivo, las prácticas de dominación se reproducen a través de los discursos que circulan a través del sistema educativo, tal y como se expresa en la noción de habitus propuesta por Bourdieu (1997), las cuales legitiman la ideología y la estructura social, siendo fundamental la función socializadora de la familia, la función reproductora de la educación y la consolidación por parte de los medios de comunicación. De esta manera, es posible observar cómo desde el habitus que se construye a partir de la transmisión de discursos y prácticas, puede proponerse la participación, pero no necesariamente la inclusión.

En efecto, una tendencia generalizada, que predomina en algunos países y contextos educativos particulares, es pensar en la inclusión como una modalidad asistencial a personas con discapacidad dentro de un marco general de la educación. Esto se debe a su estrecha relación (muchas veces controversial y dilemática) con la atención educativa de personas con diversidad funcional física, cognitiva o sensorial, agrupadas bajo la denominación de educación especial, y que han sido histórica y sistemáticamente excluidas de los sistemas educativos convencionales, generando con ello controversias sobre el respeto a los principios elementales de los Derechos Humanos (Parra, 2010).

A escala internacional, el término educación inclusiva se propone de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad y forma parte del derecho fundamental de todas las personas a la educación, constituyendo un eje fundamental en la formación integral y en la dignidad de los seres humanos, así como también en el desarrollo y evolución de toda sociedad. Igualmente, en cuanto a que la escuela del siglo XXI debe promover una educación democrática e inclusiva que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social para todos los alumnos.

En efecto, los estudios y debates en torno a la inclusión inician con la acción de distintos colectivos discapacitados sobre el derecho a la educación, que no se limitara a la educación especial sino a una educación en igualdad de condiciones, lo cual implica una conciencia de participación. Sin embargo, si este proceso se amplía conceptualmente a los individuos que son objeto de otros tipos de segregación debido a sus condiciones socioculturales, étnicas o religiosas (Escudero y Martínez, 2010) cabe considerar hasta qué punto las instituciones fomentan mecanismos de

participación activa que permitan superar las desigualdades y cumplir los principios de democratización del conocimiento.

En tal sentido, se propone profundizar en el concepto de participación más allá de su consideración asistencialista para comprender su valoración en la dimensión social, a fin de ayudar a construir una sociedad, más justa y más libre, reconociendo que toda persona tiene derecho a exigir y recibir una educación de calidad, independientemente de sus características particulares, derivadas de su condición social o económica, su cultura de origen, su ideología, su etnia, su sexo o su capacidad diferente, ya sea física, intelectual o sensorial.

La existencia y la obligación que recae en el Estado y las instituciones públicas por garantizar el cumplimiento de los Derechos Humanos del acceso igualitario a la educación, es producto de un proceso de evolución en el cual se generaron arduas luchas sociales de dichos sectores. En efecto, hace menos de un siglo, en Colombia las mujeres o ciertos grupos étnicos no podían acceder a la educación universitaria y difícilmente ingresaban a la educación básica, y aún menos, las personas con alguna discapacidad, tomando en cuenta que aún hoy se discute sobre su derecho a participar de la escuela regular.

Con esto, se desea hacer referencia a que los derechos a la educación, a la inclusión y a las personas con discapacidad han sido obtenidos paulatinamente, como producto de luchas y debates alrededor del mundo. Según señala Velásquez (2010), la realización progresiva del derecho a la educación hacia la superación de las exclusiones de las personas discriminadas por etnia, religión o discapacidad, puede condensarse en tres etapas hasta convertirse en lo que se conoce actualmente como Educación Inclusiva.

- La primera etapa se conoce como Segregación, ya que a pesar de que reconocer el derecho a la educación a personas o grupos históricamente excluidos (como a las niñas, a los pueblos indígenas, a los niños discapacitados o a los miembros de minorías) se les confina en escuelas especiales.

- Una segunda etapa tiene sus antecedentes en los movimientos de normalización que surgen en la década de los sesenta y setenta del siglo pasado en algunos países europeos y en Estados Unidos. Los padres que encabezaron dicho movimiento estaban convencidos que la educación que debían recibir sus hijos era aquella que les ponía en el mismo lugar que el resto de los niños; en la escuela ordinaria.

- Y la tercera etapa, es la conocida como inclusión, etapa en la que se trabaja por la creación de un sistema educativo que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes.

Aun así, en la actualidad es mucho el camino que se debe recorrer para reconocer los derechos de las personas discapacitadas en el marco de una educación verdaderamente inclusiva. Al respecto, se presenta un recorrido sobre este tema:

El derecho a la educación es de fundamental importancia ya que posibilita o limita a las personas a disfrutar otros derechos fundamentales. Desde esta perspectiva se puede afirmar que los cimientos de la educación inclusiva se sustentan en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), donde se ha proclamado explícitamente que la educación es un derecho de todas las personas, el cual está fundamentado en estas tres premisas:

1- Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3- Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) establece la igualdad de todos los niños en cuanto a sus derechos sin distinciones de ningún tipo y el derecho de todos los niños de tener acceso a la educación.

En el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU/ECOSOC, 1966), se agrega el desarrollo del sentido de dignidad y capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre.

En su informe “La Educación Encierra Un Tesoro”, Delors (1996), refiere que los sistemas educativos centran su interés en la adquisición de contenidos, evidenciando un retroceso en el desarrollo de la educación, por tanto, es necesario romper el paradigma y concebir un cambio en torno a la Educación como un todo, invitando a los gobiernos a implementar reformas en las

políticas educativas. A partir de éstas nuevas políticas, se define el concepto de Educación Para Toda La Vida, en la cual se debería tener como principio, el aprovechamiento de todas las herramientas y posibilidades que ofrece la sociedad, ya sea en el campo del conocimiento profesional o del conocimiento práctico enfocado éste último hacia el desarrollo de habilidades específicas de un arte u oficio, lo cual fomenta la participación de las personas en las sociedades actuales.

2.2.5. Equidad

Como se señaló al inicio de este capítulo, por su naturaleza horizontal y plural, la democracia es el ámbito político ideal para la comunicación de las expectativas en diversidad. Como se ha dicho, los estados nacionales en la actualidad, deben reconocer el derecho a la expresión de las diferencias como parte de los preceptos democráticos.

En efecto, las democracias del siglo XXI tienen entre sus principios que ningún individuo ni grupo de individuos será discriminado, segregado u oprimido debido a su género, condición socioeconómica, origen étnico o religión (PNUD, 2004). Por tanto, la educación en el marco de una democracia, debe propiciar la diversidad de identidades, así como promover su libertad e igualdad ante las oportunidades económicas, sociales y culturales.

Muchos de los conflictos que aquejan a las sociedades actuales, presentan aspectos culturales que provienen de la no consideración de la diversidad, lo cual conlleva a que los individuos impulsen una lucha consciente por alcanzar la autonomía. Las investigaciones hechas por la ONU en muchas situaciones de conflicto social, político o cultural, han revelado que las disputas entre tienen su verdadero origen en el acceso desigual a bienes económicos, oportunidades de ingreso o empleo, servicios sociales u oportunidades políticas” (PNUD, 2004

De tal manera que los conflictos aumentan en la medida en que crece la desigualdad entre los grupos. Incluso, grupos que gocen de cierto predominio político pueden ser víctimas de privaciones económicas, a la represión sus prácticas culturales y de la ciudadanía y son obligados a la asimilación a través de la educación, con el propósito de construir una nación homogénea bajo la tutela de un Estado. Por tanto, la realidad es que los procesos de equidad a través del reconocimiento de la diversidad de múltiples identidades culturales, reduce la aparición de conflictos.

Desde lo anterior, se puede señalar que educar la diversidad en democracia conlleva a establecer un marco de igualdad y equidad de oportunidades.

En este sentido, es importante hacer mención a la postura del pedagogo brasileño Paulo Freire (2005), en relación a la inclusión y la igualdad en la diversidad como procesos necesarios para la construcción de culturas democráticas y participativas.

Para Freire (2005), el soporte de todo sistema educativo es la comunicación como principio de la libertad, y, en consecuencia, de la igualdad. Para ello, da especial relevancia a los procesos de comunicación que deben desarrollarse en la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades, la participación, el diálogo y la comprensión, frente a la repetición característica de la educación bancaria, caracterizada por la desigualdad y las asimetrías del poder.

Desde dicha perspectiva, la pedagogía nace en el espacio comunitario para una educación diferencial democrática y participativa que parte del colectivo y de sus necesidades con prácticas de libertad, expresando que el sentido comunitario debe problematizar la relación hombre – mundo en diálogo con su realidad. Por tanto, en una educación inclusiva y participativa es fundamental el reconocimiento del sentido que le otorga cada individuo a las experiencias que la vida le presenta, las cuales contribuyen a la dialectización de la conciencia y el mundo.

Lo relevante de dicha propuesta es la importancia de la educación centrada en las personas y al hecho de que todo proceso educativo debe ser pensado desde la problematización que se genera en los espacios colaborativos que se proponen en la diversidad.

Desde este punto de vista, la educación verdaderamente democrática se concibe como una relación horizontal en igualdad de oportunidades. Asimismo, todo proceso formativo debe permitir el cuestionamiento, la pregunta, la crítica que surge desde las experiencias diversas como parte inherente de la participación y la construcción del mundo.

Ejercer la ciudadanía en democracia implica convivir en la diversidad a través de la cooperación, del respeto y de la ética diversa. Uno de los grandes problemas que se enfrentan al proponer el reto de la inclusión es cómo considerar la diversidad en una sociedad caracterizada por la competencia, la discriminación y la poca solidaridad, en la cual se han dejado de lado los valores y principios que construyen la convivencia, siendo éste uno de los ejes fundamentales que deben sostener la democracia.

“La convivencia no se logra con imposiciones y con acciones coactivas, ni con reglamentos, ni con la aplicación rígida de la norma. La convivencia se logra respetando al otro, aceptando el

punto de vista del otro, aceptando sus principios, sus costumbres, su lengua, su ideología, sus marcas sociales, etc. La convivencia se construye aceptando la diversidad subjetiva, social y cultural que nos relaciona y que nos enriquece. La convivencia se logra con el otro, en procesos de interacción que posibilitan construir lazos sociales que unen y relacionan y, por tanto, es intersubjetiva. Convivir no es tolerar la diferencia, es aceptar al otro” (Boggino, 2008. p. 54)

Ejercer la ciudadanía en democracia implica convivir en la diversidad a través de la cooperación, del respeto y de la ética diversa. Uno de los grandes problemas que se enfrentan al proponer el reto de la inclusión es cómo considerar la diversidad en una sociedad caracterizada por la competencia, la discriminación y la poca solidaridad, en la cual se han dejado de lado los valores y principios que construyen la convivencia, siendo éste uno de los ejes fundamentales que deben sostener la democracia

Es importante que la diversidad deje de ser considerada como una dificultad para ser percibida como un valor. En consecuencia, el sistema educativo debe dejar de propiciar la asimilación y homogeneización de la educación como herramientas para formar sentidos de pertenencia, los cuales además privilegian a determinados grupos y acentúan las diferencias individuales sobre la base de condiciones como el rendimiento académico, el estatus socioeconómico, la pertenencia a determinados grupos étnicos o políticos, por nombrar algunos.

Es importante recordar que los estudiantes no llegan a la escuela carentes de contenidos culturales, pero muchas veces que tales contenidos son diferentes a aquellos que la escuela da prioridad, e incluso, a veces son contrarios. Por tanto, proveer a los estudiantes de un conjunto de significados diversos, es otorgarles herramientas para su relación con el mundo y consigo mismos, herramientas que no son consideradas por la educación homogenizante.

La diversidad en el ámbito pedagógico se fundamenta en el respeto a la pluralidad, promoviendo el orden común a través del acuerdo, el consenso y la elección. Los docentes deben incorporar herramientas conceptuales y procedimientos éticos que permitan la diversidad en las escuelas para propiciar la inclusión adaptada a los contextos de su actividad pedagógica y de la cultura.

Capítulo 3

Desarrollo Analítico

Diversidad e Inclusión en la I.E. San Antonio de Prado.

Colombia es una nación multiétnica y pluricultural según la Constitución de 1991, en la cual se declara esta condición, proponiendo una transición desde un Estado de Derecho a un Estado social de Derecho, gracias al reconocimiento de las desigualdades y la vulnerabilidad de ciertos sectores de la población. En tal sentido, el Artículo 7° a través del principio de la diversidad étnica y cultural reconoce la pluralidad cultural del país.

No obstante, a pesar del tiempo transcurrido de los cambios constitucionales, aún prevalece un modelo mono cultural que impone principios de organización de la vida social que no coinciden necesariamente con los sistemas de organización de los distintos grupos culturales y sociales que hacen vida en el país, sin mencionar las condiciones de vulnerabilidad de una parte de la población, lo cual repercute en el acceso a la educación en condiciones de inclusión, tal y como se señala en los estudios de Sánchez Botero (2009).

El desplazamiento por efecto de la violencia, la migración a las ciudades, o la ausencia de una educación verdaderamente inclusiva, en la cual se consideren en igualdad de condiciones las representaciones culturales o sociales, son aspectos que exigen la adaptación a procesos dominantes en las políticas educativas. Esto constituye un reto para la sociedad colombiana que debe responder a las demandas particulares de los distintos grupos: indígenas, afro descendientes, campesinos, migrantes, evitando la jerarquización de determinados grupos sobre otros.

Las condiciones sociales y culturales son determinantes en el proceso de socialización que es transmitido a través del discurso educativo dentro de un sistema de significación (Crespo y Lalueza, 2003). Dichas significaciones no solo se transfieren a través del aprendizaje formal, sino en el entramado de saberes, normas, creencias, tradiciones o valores que pertenecen a la comunidad de referencia. Por tanto, se entiende la socialización como la interiorización de dicho sistema de significados que son cruciales para la construcción de la identidad personal y cultural.

De esta manera, los discursos sobre la inclusión que se establecen en el sistema educativo y particularmente en las instituciones, serán determinantes al viabilizar la inclusión en la práctica de aula por parte de los docentes y en la efectividad con la cual los alumnos puedan establecer relaciones adecuadas con todos los miembros de la comunidad.

Debe recordarse, tal y como se expuso anteriormente, que la escuela no solo es un ámbito portador de conocimientos, sino que es una institución que reproduce y consolida las pautas de socialización necesarias para preservar la estructura social dominante (Durkheim, 1975; Bourdieu, 1997, Baumann, 2013), y que, de no contar con la atención y las herramientas adecuadas, promueve la desaparición de tradiciones en pos de las expectativas de la sociedad hegemónica y global.

Es por ello que en el presente trabajo tomó como referencia los discursos de docentes y alumnos en relación a la inclusión en la IE San Antonio de Prado, ubicada en el corregimiento San Antonio de Prado del Municipio de Medellín, permitiendo establecer puntos de relación en cuanto a dichas prácticas.

Figura 1. Corregimientos del Municipio de Medellín (Zona Urbana)



Nota. Fuente <https://www.medellincomovamos.org/territorio/area-metropolitana-del-valle-de-aburra>¹.

La I.E. San Antonio de Prado está ubicada en la centralidad del corregimiento San Antonio de Prado, a 1 hora de la ciudad de Medellín. En dicha comunidad coexiste un entorno entre urbano y rural, debido a la cercanía con Medellín que a la vez se combina con la dinámica propia del corregimiento y la vida en el campo en la cual predomina la actividad agrícola. En relación al nivel socioeconómico de los estudiantes, en ellos predominan los estratos sociales 0,1 y 2, siendo

¹ Imagen extraída del «Catálogo de Mapas» del sitio web oficial de la Alcaldía de Medellín: <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin>.

población de bajos recursos económicos, cuya actividad está basada en la agricultura, explotación avícola, porcícola y silvicultura; en este contexto se destacan la gran cantidad de grupos que a nivel cultural y de organización y representación social cuentan, lo cual permite ver a un corregimiento organizado en pos de los intereses colectivos

También debe destacarse que a la institución asiste población indígena y migrantes, especialmente venezolanos, población LGTB. Además de esto, un 4% de los estudiantes atendidos poseen alguna discapacidad física, sensorial o cognitiva (PEI San Antonio de Prado, 2019). Por tanto, se puede señalar que la institución atiende población en condición de vulnerabilidad y desigualdad social y cultural, en la cual se combina bajo nivel socioeconómico, entorno rural, población indígena y migrante, así como diversidad funcional.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) está actualizado a 2019, y en este se destaca como uno de los ejes la “inclusión a la población diversa”, en la cual se articulan tanto las políticas curriculares como la gestión comunitaria. Para lograr este fin se cuenta con un psicólogo de EEP (Escuela Entorno Protector) que atiende a la población vulnerable y en riesgo psicosocial y una Unidad de acompañamiento para población con necesidades educativas especiales provista por el municipio (UAI). También posee un Comité de inclusión que promueve el respeto por la diferencia y la aceptación de la diversidad.

Otro de los ejes fundamentales de la institución para favorecer la inclusión es el Manual de Convivencia, que considera la inclusión como uno de los principios rectores, proponiendo: “integrar a la vida comunitaria a todos los miembros de la sociedad, independientemente de su origen, de su actividad, de su condición socio-económica, física o mental y/o de su pensamiento” (Manual de Convivencia IE San Antonio de Prado, 2019, p. 20). Es así como a través de distintos artículos se señala la inclusión como parte integrante de la filosofía de la escuela y del accionar social y pedagógico.

Estas adecuadas relaciones de convivencia al interior de la institución, también se combinan con las distintas alternativas a través de actividades comunitarias que fomentan la participación, ya que se trata de un corregimiento con múltiples grupos de danza, teatro, canto y desarrollo de medios de comunicación.

Según se puede apreciar, existe una red sólida que favorece los procesos de inclusión de la población diversa atendida en la institución. Ahora bien, como una forma de lograr un acercamiento a las concepciones de los docentes y los estudiantes sobre la inclusión, se realizaron

entrevistas a profesores para indagar la relación entre el PEI con los procesos de inclusión en la institución, así como la efectividad de las prácticas de inclusión a la diversidad en la institución. La tendencia entre profesores mostró que en la institución se desarrolla de manera enfática un proceso de inclusión y validan las estrategias utilizadas por la institución para lograr la participación. Asimismo, reportan en general que existe una excelente convivencia y se ha logrado la inclusión de todos estudiantes, especialmente los indígenas y migrantes

Desde la perspectiva de los docentes, la institución a través del PEI y el manual de convivencia, logra hacer efectivo un proceso de participación democrática, que cumple con los lineamientos establecidos.

Por otro lado, se realizó un cuestionario a estudiantes solicitando información sobre si había sido discriminado, así como la efectividad de las actividades curriculares en materia de inclusión. Se observó que, si bien se reportan casos poco frecuentes de discriminación, los estudiantes en su mayoría consideran efectivas las políticas de la institución para propiciar el proceso de inclusión y validan masivamente las estrategias utilizadas de participación.

En todo caso, siempre queda la necesidad de abordar con mayor profundidad en las percepciones de los estudiantes, ya que los casos de discriminación y exclusión reportados pueden evidenciar procesos ocultos de segregación. Sin embargo, queda claro que los esfuerzos institucionales son claves para dar unidad a la micro comunidad educativa sobre las vías de acción para poner en práctica la inclusión, de esta manera se logran articular sentires y estrategias que quedan claramente establecidas en dichos documentos.

De acuerdo a esta información, puede afirmarse que los procesos de inclusión y atención a la diversidad requieren de manera enfática una política institucional acorde a las necesidades y exigencias de las diferencias, lo cual redundaría en una verdadera práctica democrática. Esto es evidente cuando, tanto docentes como alumnos, reportan de manera masiva la efectividad de las políticas de inclusión y los bajos índices de discriminación al interior de la institución.

Es importante destacar que, en la efectividad de los procesos de inclusión, también tiene un rol preponderante la red que construye la institución. Al respecto, Bolívar (2006) encuentra que la escuela debe establecer una interacción positiva con las familias y comunidad, en lugar de considerar una relación genérica, es decir, considerando que todo individuo tiene una relación de pertenencia a familias con valores y creencias compartidas con la cultura mayoritaria, lo cual omite la diversidad y pluralidad de las concepciones y valores de cada familia en particular.

Por ello, uno de los aportes de la experiencia de la IE San Antonio de Prado, es considerar la diversidad como una expresión de las familias y la comunidad de origen, y a través de la vinculación con la comunidad es viable acercarse al sistema de valores y creencias, en lugar de introducir valores y creencias normalizadas, que satisfacen las necesidades de un determinado sector de la sociedad que la domina. Cuando esto ocurre, la escuela es percibida por las minorías como una institución ajena y aparece el recelo de las familias sobre la función socializadora de las escuelas, ya que se experimentan los procesos de exclusión y desigualdad que proceden desde las propias prácticas educativas.

Esto guarda relación con las investigaciones de Crespo y Lalueza (2003) en aulas españolas, donde la diversidad cultural ibérica genera tensiones entre estudiantes y profesores por el choque de cosmovisiones y prejuicios, llaman a reflexionar sobre la urgencia de estrategias para la recepción de los estudiantes provenientes de distintas culturas en las aulas, a fin de valorar sus aportes y protegerles de la segregación, la incompreensión y el bulliing. De esta manera, tomando como referencia el contraste entre las experiencias de inclusión en el aula frente a la exclusión, se evidencia cómo es posible garantizar los principios y derechos establecidos para garantizar la educación en igualdad de condiciones, como forma de actuación democrática.

Como se ha señalado, la IE San Antonio de Prado es receptora de migración interna y regional, además de estar inserta en un espacio de transición entre lo urbano y lo rural, lo cual podría constituir un escenario de conflictividad si no se establecieran los lineamientos indicados para lograr la inclusión de los estudiantes, a través de la convivencia y de la participación integrada escuela-familia-comunidad. En tal sentido, al asumir los procesos de inclusión desde la política institucional y siendo dichas prácticas validadas por la micro-comunidad educativa, se están tomando en cuenta la variedad de recorridos históricos y ecológicos de los grupos diversos, que permiten verdaderos intercambios culturales portadores de conocimientos, dinámicas grupales e imaginarios al aula de clases.

En este caso, se evidencia que las políticas de la institución materializadas en los instrumentos oficiales (el PEI y manual de convivencia) están llamadas a dar cumplimiento a las normas y políticas educativas del Estado, y que la efectividad de los procesos de inclusión en la institución guardan relación con un trabajo mancomunado entre las distintas esferas de la sociedad educativa, es decir, políticas educativas, directrices institucionales, accionar docente, pautas de convivencia en estudiantes, e integración de la comunidad. Esto permite también traer a cuenta los

principios propuestos por Morín (1999), quien propone la comprensión del proceso educativo desde un proceso sistémico y complejo que parece resultar efectivo ante estas circunstancias, siendo este un proceso que se manifiesta en su trabajo “Los siete saberes necesarios”. Así, la educación no puede continuar tratándose de manera fragmentada, competitiva, elitista y como sistema encargado solo de generar aprendizajes.

El ser humano está integrado en un sistema social, cultural, biológico, y como tal, su existencia debe responder no solo a sus demandas sino promover actitudes éticas y creadoras desde el principio del respeto a la diversidad, y, en consecuencia, de la inclusión. Evidentemente, como señala Morín, no existe nada escrito porque la humanidad está en proceso de transformación y cambios, pero es necesario asumir que en dicha incertidumbre se propone un rumbo orientado a la transformación siempre que seamos respetuosos y tengamos conciencia humanista de la diferencia.

Conclusiones

La inclusión educativa es un proceso que actualmente tiene presencia en los diversos discursos y documentos oficiales nacionales e internacionales.

Un análisis desde la sociología de la educación, permite considerar que aun cuando se establece su cumplimiento en las instituciones educativas como forma de desarrollar sociedades más justas y democráticas, la realidad toca distintas aristas que pueden permitir afirmar que, en la práctica, la inclusión no está siendo necesariamente cumplida, debido a una serie de condicionantes sociales y culturales que parecieran dificultar dicha práctica.

Es por ello que la presente investigación se propuso indagar en algunas concepciones de los docentes y estudiantes de la I.E. San Antonio de Prado en torno a la inclusión y la materialización de las prácticas democráticas, vinculando los discursos oficiales y las actuaciones llevadas a cabo en la micro comunidad educativa

Por otro lado, se desarrolló una revisión de tema desde los aportes de la sociología de la educación a los procesos de diversidad e inclusión en el contexto de dichas prácticas educativas.

Evidentemente, los conceptos democracia, inclusión, diversidad o equidad, no son meras categorías discursivas que posibilitan que dichas prácticas se lleven a cabo en las instituciones educativas. Según se pudo obtener en la revisión de tema, se hace necesario destacar que la inclusión es una práctica firmemente vinculada a los derechos humanos, inherente al principio de diversidad. Por tanto, desde los organismos internacionales vinculados a los derechos humanos y a la educación se establecen los esfuerzos necesarios y se exhorta a los gobiernos democráticos a cumplirlos

El Estado colombiano es constitucionalmente un estado social de derecho, razón por la cual debe ser garante del cumplimiento de estos principios, lo cual se ha establecido a partir de un marco normativo que promulga la inclusión en las instituciones educativas. No obstante, este marco normativo ha seguido un proceso lento y sus transformaciones han estado vinculadas a distintos momentos políticos y sociales en el país. Aun así, se ha logrado consolidar la legislación necesaria para hacer efectiva la inclusión en las instituciones educativas colombianas, lográndose apreciar un enfoque más bien asistencialista (inclusión de personas con discapacidad) más que sociocultural (inclusión de la diversidad cultural, social, étnica, entre otras)

Este último aspecto es uno de los retos más difíciles para las políticas educativas, toda vez que Colombia es uno de los países con mayor desigualdad social y que históricamente ha enfrentado conflictos que han intensificado la segregación, lo cual ha requerido un esfuerzo adicional para generar las condiciones de integración.

Desde la sociología de la educación, se logró afirmar una postura crítica a partir de la revisión de distintos autores y posturas, sobre las discrepancias entre los modelos inclusivos y la estructuración de un sistema educativo que promueve la estructura educativa elitescas, que permiten oportunidades a unos y segregan a otros. Además, la vinculación a concepciones políticas y económicas que fomentan el pensamiento hegemónico que, en lugar de promover la inclusión, acentúan la segregación de las personas con diversidad de pensamiento.

Así, existen evidentemente discrepancias entre el derecho a la educación inclusiva, la realidad que promueve la globalización y los sistemas normalizados, el “deber ser” de las políticas oficiales nacionales y el discurso de las instituciones y la práctica de los docentes. Por ello no solo se plantea el deber del Estado en promover la educación en igualdad de oportunidades, sino que es necesario posibilitar la participación de los distintos actores del sistema: estudiantes, docentes, familias, comunidades, normas institucionales y políticas educativas en una relación sistémica y concertada.

En la I.E. San Antonio de Prado, se logró visibilizar que existe articulación entre dichos actores en pro de las prácticas de inclusión en el interior de la escuela. En efecto, según se pudo apreciar, el corregimiento de San Antonio de Prado se caracteriza por la diversidad social y cultural, debido a la coexistencia de población urbana, rural, indígena, afrocolombiana y migrante, situación a la cual ha respondido la institución a través del Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia, los cuales señalan claramente los procedimientos y acciones tendientes lograr la inclusión y evitar situaciones de rechazo y discriminación.

Estos lineamientos han rendido sus frutos en cuanto a las concepciones de docentes y estudiantes frente a la inclusión en la institución. En efecto, los docentes señalan la efectividad de las prácticas de inclusión a la población diversa en la institución. La tendencia entre profesores mostró que en la institución se desarrolla de manera enfática un proceso de inclusión y por ello validan las estrategias utilizadas por la institución para lograr la participación. Asimismo, reportan en general que existe una excelente convivencia y se ha logrado la inclusión de todos estudiantes, especialmente los indígenas y migrantes

Igualmente, los estudiantes plantean que la inclusión es una realidad en la institución y aunque reportan casos aislados de acoso, señalan que de manera general existe participación de todos los estudiantes sin discriminación.

En consecuencia, la experiencia de inclusión en la I.E. San Antonio de Prado puede constituir un referente importante como punto de partida para continuar profundizando la materialización de prácticas de inclusión, aunque es necesario proponer un mayor acercamiento a los estudiantes y conocer sus prácticas, intereses y necesidades en torno a la inclusión.

Finalmente, es necesario señalar que al asumir los procesos de inclusión desde la política institucional y siendo dichas prácticas validadas por la micro-comunidad educativa, se están tomando en cuenta la variedad de recorridos históricos y ecológicos de los grupos diversos del corregimiento de San Antonio de Prado, que permiten y consolidan intercambios culturales que son portadores de conocimientos, dinámicas grupales e imaginarios al aula de clases, lo cual evidentemente se extrapola a las familias y las comunidades.

Bibliografía

- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educación Siglo XXI*, Vol. 30 N° 1. pp. 25-44. Recuperado de: revistas.um.es/educatio/article/view/149121
- Baumann, Z. (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós
- Blanco, R. (2014) Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Marchesi, Blanco y Hernández (coordinadores). Pp. 11-36. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Bobbio, Norberto (1994). *El futuro de la democracia*, Bogotá: Fondo de Cultura Económica
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339. 119 – 146. Recuperado de: http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1089/4_002.dir/miso10894_002.pdf
- Boggino, N. (2008) Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela. *Revista de estudios y experiencias en educación*. Vol. 7. N° 14. pp. 53-64. Recuperado de: www.rexe.cl/ojournal/Index.phoo/rexe/article/view/165/170
- Bonal, X. (2005) La política de las omisiones: globalización, educación y pobreza en América Latina. *Revista colombiana de sociología*. N° 25. Pp. 81-104. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11323>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2012). Guía para la inclusión educativa. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago: Fundación Creando Futuro. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994305.pdf>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI
- Camacho, L. y Escobar, M. (2017) Niños y niñas indígenas. Dos visiones, una realidad. Tesis de investigación para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/.../TO-20620.pdf>
- CEPAL (2015). *Desigualdad, concentración del ingreso y tributación sobre las altas rentas en América Latina*. Libros de la CEPAL, N° 134 (LC/G.2638-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Consejo Nacional de Política Económica y Social-Conpes (2013) Documento CONPES Social N° 166. Recuperado de: https://www.sanidadfuerzasmilitares.mil.co/la_entidad/dependencias/grupo_gestion_salud/area_rehabilitacion_funcional_24247/29416
- Correa, J.; Bedoya, M. y Agudelo, G. (2014) Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 9, N° 1, pp. 43-61

- Crespo, I y Lalueza, J. (2003) Culturas minoritarias, educación y comunidad. En M. A. Essomba (Ed.). Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido. (pp. 293-314) Barcelona: PRAXIS
- Decreto 1421/2017 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- De La Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica*, [S.l.], n. 46, mayo. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616/752>.
- Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe Unesco de la Comisión de Educación para el siglo XXI*. Paris: Ediciones UNESCO. Recuperado de: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- De Sousa Santos, B. (1999) *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Sequitur: Madrid
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península:
- Enguita, M. (1992) *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós
- Escobar, M. y Monroy, L. (2007). Globalización y construcción de identidades en la ciudad contemporánea: Un análisis de discurso de la nueva ordenanza cívica de Barcelona. *Universitas Psychologica*. 6 (3): 601-611. Recuperado de: [https://revistas.javeriana.edu.co > index.php](https://revistas.javeriana.edu.co/index.php)
- Escudero, J. y Martínez, B. (2010) Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 55. Pp. 85-105. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03>
- Labraña, J. (2012) La educación como garantía de igualdad o desigualdad en la sociedad moderna: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales. *Revista Mad - Universidad de Chile*, N° 26, pp. 17-33. Recuperado de: <https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/18894>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ley Estatutaria 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (febrero 27). Recuperado de: [https://discapacidadcolombia.com > phocadownloadpap > LEGISLACION](https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION)
- Ley 1620 de 2013 Por el cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos. la Educación para la Sexualidad y Mitigación y Prevención de la Violencia Escolar. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co > w3-article-3224](https://www.mineducacion.gov.co/w3-article-3224)
- Manual de Convivencia IE San Antonio de Prado, 2019. Recuperado de: <https://www.iesanantoniodeprado.edu.co/>
- Ministerio de Educación Nacional (2017) *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. Recuperado de: eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/men-pnde-2017.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, (2008) *Plan Decenal de Educación 2006 - 2015*. Bogotá: 2008

- Moreno, O. (2009) El fracaso escolar en las clases sociales menos favorecidas. *Innovación y experiencias educativas* N° 14. pp. 23-31. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/.../OLGA%20MARIA_MORENO_2.pdf
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Santillana/UNESCO
- Navarro-Montaña, (2017) Mejorar la calidad de la educación inclusiva: propuesta de indicadores. *Revista de Pedagogía*. N° 38,(102). pp. 122-143. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- OREALC-UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Buenos Aires, Argentina.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Foro Mundial de Educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137S.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural [Documento en línea]. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre Educación para Todos. Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. Marzo Recuperado de: www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Padilla, A. (2011) Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Vol 40 (4), pp. 670-699. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0034745014601578?via%3Dihub>
- Parkin, F (1999). El cierre social como exclusión. En *Sociología de la Educación* (Mariano F. Enguita, Ed.). Barcelona: Editorial Ariel. Pp. 264-271
- Parra, C. (2010) Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Isees* n° 8, pp. 73-84. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544>
- Proyecto Educativo Institucional I.E. San Antonio de Prado (2019). Recuperado de: <https://www.iesanantoniodeprado.edu.co/>
- Programa De las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD (2004). Informe sobre Desarrollo humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. Madrid: Ediciones Mundi-prensa.
- Programa De las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD (2004). *Informe sobre Desarrollo humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Madrid: Ediciones Mundi-prensa

- Resolución 2565 del 2003 Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html>
- Sánchez Botero, E. (2009). La realización del pluralismo jurídico de tipo igualitario en Colombia. *Nueva antropología*, 22(71). 31-49. Recuperado en 29 de julio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362009000200003&lng=es&tlng=es
- Sánchez, S. y Díez, E. (2013) La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje. En: *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (Rodríguez Navarro yTorrego Egido (coords.). pp. 107-119. Madrid: Wolters Kluwer
- Tovar, L. (2001) Educación intercultural y democracia: ¿más allá del multiculturalismo?. *Nómadas*. N°15, pp. 122-129. Recuperado de: www.redalyc.org
- Velásquez, E. (2010) La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Tesis y disertaciones académicas. Universidad de Salamanca (España). Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76601/1/DDOMI_Velazquez_Barragan_E_Laimportanciadlaorganizacionescolar.pdf

Anexos

Anexo 1

Atención a la diversidad y a la inclusión.

Un ejercicio democrático en la I.E. San Antonio de Prado

Objetivo: Caracterizar el papel que ha jugado los procesos democráticos a partir de la diversidad y la inclusión en la I.E San Antonio de Prado

ENCUESTA

Edad: _____ Estrado social: _____ Barrio: _____ Género: _____ Grado o Rol _____

1. Se ha sentido usted discriminado al interior de la institución de alguna manera
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Nunca
2. Ha observado de alguna manera manifestaciones de discriminación en la Institución Educativa
 - a. Siempre
 - b. Casi Siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Nunca
3. Se garantizan los suficientes espacios de participación democrática al interior de la institución educativa
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Nunca
4. El colegio garantiza el respeto por la diversidad sexual dentro de la institución
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Nunca
5. Crees que las prácticas democráticas en la institución son suficientes para las necesidades que se precisan
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Nunca
6. La institución educativa tiene en cuenta indicadores frente al manejo de la diversidad, la democracia y la inclusión
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Nunca
7. Son las ciencias sociales el único camino que garantiza la interacción entre inclusión y participación ciudadana
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces

- d. Nunca
- 8. Los estudiantes son conocedores y participes de las oportunidades que ofrece la institución educativa para garantizar la participación democrática, la inclusión y la atención a la diversidad
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Nunca
- 9. Los mecanismos con que se cuenta en la institución son suficientes para las necesidades que esta presenta con relación a la atención a la diversidad, la inclusión y la participación democrática
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Nunca
- 10. Considera usted que es necesario que la institución mejore los canales de información para poder acceder a las ayudas y apoyos que con relación a la diversidad, la inclusión y la participación ciudadana se tienen en la Institución Educativa
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. nunca

Anexo 2

Atención a la diversidad y a la inclusión.

Un ejercicio democrático en la I.E. San Antonio de Prado

Entrevista

Objetivo: Caracterizar el papel que ha jugado los procesos democráticos a partir de la diversidad y la inclusión en la I.E San Antonio de Prado

1. Cuál es su nombre y apellido y que rol desempeña en la institución educativa

2. Cuántos años lleva en la institución y como cree que se aborda el tema de la atención a la diversidad y la inclusión dentro de ella.

3. Considera usted que las prácticas democráticas que se tienen en la institución garantizan un adecuado nivel de participación.

4. El proyecto educativo institucional (PEI) está orientado a permitir que la interacción entre la comunidad educativa fomente las prácticas democráticas, diversas e inclusivas

5. La institución educativa es un espacio que garantiza el respeto por las diferentes formas de expresión y garante de los derechos de quienes manifiestan tener una sexualidad diversa.

6. ¿Qué considera que puede mejorar la institución para garantizar una verdadera educación inclusiva, diversa y democrática?

7. Los niveles de participación por parte de los estudiantes en las diferentes formas de manifestación democrática es el adecuado para la realidad de la institución educativa

8. ¿Conoces de alguna institución externa que brinde apoyo y acompañamiento a los procesos de educación inclusiva, diversa y democrática?

9. Considera usted que el sistema educativo Colombia está pensado para evitar la discriminación en las instituciones educativas y para potenciar las características de liderazgo de los jóvenes en cuanto a su participación democrática.

10. ¿Cuál sería el gran salto que debería dar la educación propendiendo atender a la población diversa, excluida y mejorando los niveles de participación democrática en la escuela?