Los ejes discursivos de la educación inclusiva para mitigar la discriminación escolar: una revisión documental

Nury Mayerly Acosta Tocasuche

Andrea Carolina Aldana Caballero

Duviana Carolina Herrera Izquierdo

Maritza Luna Matallana

Universidad El Bosque

Facultad de Educación

Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural

Bogotá D.C.

junio 2023

Los ejes discursivos de la educación inclusiva para mitigar la discriminación escolar: una revisión documental

Nury Mayerly Acosta Tocasuche[1]

Andrea Carolina Aldana Caballero[2]

Duviana Carolina Herrera Izquierdo[3]

Maritza Luna Matallana[4]

Directora

Dra. Ingrid Fonseca Franco[5]

Universidad El Bosque

Facultad de Educación

Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural

Bogotá D.C.

junio 2023

Artículo 37

Ni la Universidad El Bosque, ni el jurado serán responsables de las ideas propuestas por los autores de este trabajo.

Acuerdo 017 del 14 de diciembre de 1989

Dedicatoria

A nuestros estudiantes, siempre.

Agradecimientos

A nuestras familias por el apoyo y acompañamiento incondicional, a las comunidades con las que trabajamos por ser quienes nos inspiran.

Resumen

La inclusión educativa es una tarea que la escuela ha asumido de manera tardía, a partir de las diferentes deliberaciones que los países miembros de la Organización de Naciones Unidas ONU han realizado, buscando, en cada una, acabar con las diferentes formas de discriminación y exclusión que han marcado la historia de la humanidad. La escuela colombiana, concretamente, ha hecho esfuerzos normativos en la materia, pero, no resulta claro, hasta qué punto, los niños, niñas y adolescentes que requieren, por sus condiciones o características, formas específicas de tratamiento escolar, que, al parecer, no se implementan adecuadamente en todos los casos. Verificar que la inclusión sea un hecho cotidiano en la escuela es tarea de todos los actores escolares: padres de familia, docentes, directivos y las instituciones encargadas de regular la educación. Por tanto, el objetivo es pensar, reflexionar y examinar la efectividad de los ejes discursivos de gestión escolar, inclusión e interculturalidad en la mitigación de la discriminación a través de una revisión documental.

En consecuencia, esta investigación identificó, clasificó y sistematizó documentos que se relacionarán directamente con el objeto de estudio haciendo uso de la literatura alojada en bases de datos tales como, Scielo, Scopus y Google Académico. Destacando que en dicha búsqueda se emplearon como criterios de exclusión artículos que fueran publicados antes de 2010, igualmente no se tomaron en cuenta aquellos estudios que no estuvieran relacionados con educación. Este ejercicio arrojó un total de 107 documentos entre artículos, libros, tesis y normativas. Finalmente,

se escogen según las categorías de gestión escolar, inclusión e interculturalidad, 18 documentos, teniendo en cuenta su afinidad.

Se concluye que debe existir coherencia entre la teoría y la práctica, además una acción decidida de la sociedad en contra de la discriminación. No obstante, aunque se han implementado políticas y programas en Colombia al respecto, aún existen grandes desafíos, como: la generación de recursos, la formación de los docentes en atención a la diversidad e implementar políticas, culturas y prácticas inclusivas en las instituciones educativas.

Abstract

Educational inclusion is a task that the school has assumed late, based on the different deliberations that the member countries of the UN have carried out, seeking, in each one, to end the different forms of discrimination and exclusion that have marked the history of humanity. The Colombian school, specifically, has made normative efforts in the matter, but it is not clear, to what extent, the children and adolescents who require, due to their conditions or characteristics, specific forms of school treatment, which, apparently, they are not properly implemented in all cases. Verifying that inclusion is a daily occurrence at school is the task of all school actors: parents, teachers, managers and the institutions in charge of regulating education. Therefore, the objective is to think, reflect and examine the effectiveness of the discursive axes of school management, inclusion and interculturality in the mitigation of discrimination through a documentary review.

Consequently, this research identified, classified, and systematized documents that will be directly related to the object of study, making use of the literature housed in databases such as Scielo, Scopus, and Google Scholar. Noting that in said search, articles that were published before 2010 were used as exclusion criteria, likewise those studies that were not related to education were not taken into account. This exercise yielded a total of 107 documents including articles, books, theses and regulations. Finally, 18 documents are chosen according to the categories of school management, inclusion and interculturality, taking into account their affinity.

It is concluded that there must be coherence between theory and practice, as well as a decided action by society against discrimination. However, although policies and programs have been implemented in Colombia in this regard, there are still great challenges, such as: generating resources, training teachers in attention to diversity and implementing inclusive policies, cultures and practices in educational institutions.

---

[1] Profesional en Licenciatura en Pedagogía Infantil por la Universidad del Tolima, Estudiante de la *Maestría en Educación inclusiva e intercultural* de la Universidad del Bosque. Correo electrónico: nacostat@unbosque.edu.co ORCID 0000-0002-7317-3872

[2] Profesional en Licenciatura Básica con Énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Antonio Nariño, Estudiante de la *Maestría en Educación inclusiva e intercultural* de la Universidad del Bosque. Correo electrónico: aaldanac@unbosque.edu.co ORCID 0000-0002-4738-4289

[3] Trabajadora Social de la Fundación Universitaria Monserrate FUM, Estudiante de la *Maestría en Educación inclusiva e intercultural* de la Universidad del Bosque. Correo electrónico: carolinaherrera856@hotmail.com ORCID 0000-0001-5793-3723

[4] Profesional en Licenciatura en Educación Especial por la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Pedagogía U. La Sabana. Estudiante de la *Maestría en Educación inclusiva e intercultural* de la Universidad del Bosque. Correo electrónico: marluna@unbosque.edu.co ORCID 0000-0002-2682-1136

[5] Doctora en Administración Gerencial, Magíster en Educación Superior, Magíster en Administración Deportiva. Correo: ingridfonsecaf@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3042-140X

Tabla de Contenido

Introducción ***15***

Capítulo 1. Marco General ***18***

1.1. Planteamiento de Investigación **18**

1.2. Pregunta de Investigación **20**

1.3. Objetivos de Investigación **20**

1.3.1 Objetivo General 20

1.3.2. Objetivos Específicos 21

1.4. Justificación **21**

Capítulo 2. Referentes de Investigación ***25***

2.1. Estado de la Cuestión **25**

2.2. Referente Teórico y Conceptual **31**

2.2.1 Gestión Escolar 31

2.2.2 Inclusión 32

2.2.3 Interculturalidad 35

2.2.4 Educación Inclusiva 37

2.2.5 Discriminación escolar 39

2.3. Marco Legal **42**

2.3.1 Políticas Públicas específicas y transversales a la educación inclusiva en Colombia . 44

Capítulo 3. Metodología de la Investigación ***47***

3.1. Enfoque de la Investigación **47**

3.2. Tipo de investigación **48**

3.3. Alcance de la investigación **49**

3.4. Fases de la investigación **51**

3.5. Técnicas de Investigación y recolección de datos **53**

3.6. Sistematización de documentos **55**

3.7. Ubicación de las subcategorías emergentes **57**

3.8. Consideraciones Éticas **58**

Capítulo 4. Análisis y Resultados ***59***

4.1. Gestión Escolar **59**

4.1.1 Políticas Inclusivas 62

4.1.2 Culturas Inclusivas 64

4.1.3 Prácticas Inclusivas 70

4.2. Inclusión **73**

4.2.1 Actores que conforman la comunidad educativa y la inclusión 73

4.2.2. Inclusión educativa de estudiantes con discapacidades 76

4.2.3. Inclusión educativa de estudiantes migrantes venezolanos 81

4.3 Interculturalidad **85**

4.3.1 Identidad 86

4.3.2. Representación 88

4.3.3. Educación de grupos étnicos 91

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones ***95***

5.1. Conclusiones **95**

5.2. Recomendaciones **98**

Referencias Bibliográficas ***102***

Anexos ***132***

Índice de Tablas

Tabla 1. Definiciones del concepto Inclusión Educativa 29
Tabla 2. Clasificación de documentos 52
Tabla 3. Clasificación según aportes 53
Tabla 4. Categorías y Subcategorías 56

Índice de Figuras

Figura 1. Fases de la Investigación 51
Figura 2. Organización de la Fase Final 52

Índice de Anexos

Anexo 1. Clasificación de documentos de consulta 132
Anexo 2. Matriz bibliográfica de documentos 142
Anexo 3. Sistematización de documentos según categoría de análisis 143

Introducción

La necesidad de la inclusión educativa en Colombia es un asunto coyuntural, no circunstancial, porque debe atender a las características de la época actual. La población hoy es víctima y victimaria de la discriminación. Se entiende que la escuela puede ayudar a contrarrestar este fenómeno, de tal manera que contribuya a eliminar las diferencias hacia aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje, extranjeros, desplazados o con diferentes creencias para crear un ambiente igualitario. El propósito de esta investigación es analizar los ejes discursivos de gestión escolar, inclusión e interculturalidad, con el objeto de reflexionar sobre cómo se han llevado estos procesos principalmente en el país y aportar desde dicho análisis.

En la estructura del documento, en el capítulo primero, se plantea la investigación, destacando la discriminación y el papel de la educación inclusiva como estrategia para combatirla. Se exponen la pregunta y los objetivos, junto con la justificación. En el segundo capítulo, se revisa el estado de la cuestión de las categorías gestión escolar, inclusión e interculturalidad. En el tercer capítulo, se abordan los referentes conceptuales, teóricos y normativos de la investigación; en esta misma sección, se exploran los conceptos de discriminación, barreras y ejes discursivos de la educación inclusiva, así como las nociones fundamentales de la investigación, además se analiza la legislación, que rige en la nación colombiana; también, se aborda la metodología, con énfasis en la importancia de la investigación educativa y el enfoque utilizado. Se describe el análisis bibliográfico y documental como método. Se presentan las técnicas de investigación, recolección y análisis de datos a través de

matrices, identificando las subcategorías de análisis a partir de la sistematización realizada en el apartado previo. En el cuarto capítulo se presentan los hallazgos y el análisis correspondiente y, por último, en el quinto capítulo, las conclusiones y recomendaciones.

Este trabajo aborda la importancia de la inclusión en la educación y cómo la normatividad debe garantizarla, con enfoque en la gestión escolar y la implementación de las políticas, culturas y prácticas inclusivas en las instituciones educativas para alcanzar la calidad educativa, además, se discute la relevancia de la propuesta pedagógica de Freire, que se basa en el sujeto y su actuar en el mundo.

De igual forma, en esta revisión documental, se examinan los actores involucrados y sus roles en la promoción de la inclusión, así como los desafíos que enfrentan la población estudiantil con discapacidad, la perteneciente a etnias, los migrantes, las instituciones y los docentes. Este examen se realizó desde el marco analítico de los aspectos epistemológicos, político-normativos y prácticos de la gestión escolar, la inclusión y la interculturalidad, destacando la importancia de la familia y el papel de la educación en la inclusión, con base en los conceptos de identidad y representación cultural. Para terminar, se resaltan los desafíos latentes de la inclusión e interculturalidad en el contexto educativo colombiano.

Esta investigación concluye que debe existir coherencia entre la teoría y la práctica desde la gestión escolar inclusiva, lo que requiere un compromiso y una acción decidida de la sociedad en su conjunto para superar la discriminación. No obstante, aunque se han implementado políticas y programas gubernamentales al respecto, aún existen grandes desafíos, como: la

generación de recursos y la formación de los docentes en atención a la diversidad, insistiendo en la importancia de la interculturalidad para garantizar el derecho a la educación y a la inclusión.

Capítulo 1. Marco General

1.1. Planteamiento de Investigación

En la inclusión educativa colombiana, se observa la existencia de un problema fundamental: la persistencia de la discriminación y la exclusión en las escuelas. Aunque se han implementado políticas y programas para promover la igualdad de derechos y oportunidades, aún se mantienen barreras estructurales y culturales que no permiten alcanzar la meta.

Al estudiar la inclusión, necesariamente, hay que hablar de discriminación, y tanto en el ámbito escolar como en la sociedad en general, se observan conductas de exclusión hacia la diversidad étnica, las diferentes orientaciones sexuales, las características físicas, las discapacidades, los géneros, las prácticas religiosas y culturales, entre otras. Por eso, es relevante abordar el tema y las diversas formas en que la discriminación se manifiesta, a fin de comprender su estado actual.

Al respecto, Forgiony-Santos (2019) afirma que, a pesar de los esfuerzos gubernamentales para disminuir la desigualdad social, la discriminación continúa siendo un problema vigente. Un ejemplo evidente de esto se observa en los constantes ataques hacia las minorías y a los migrantes que se encuentran en condiciones deplorables. También, la discriminación sexista contra el género femenino persiste, siendo más notoria en algunas culturas que en otras. En el contexto escolar, uno de los actos más significativos de desigualdad y exclusión es el rechazo o la falta de atención adecuada hacia las personas con discapacidades, lo cual dificulta su acceso a la educación. Por consiguiente, es imperativo que todas las

instituciones educativas establezcan un servicio integral de alta calidad, basado en la educación inclusiva.

Así mismo, los autores Castillo y Reguant (2017) determinan el tema de la discriminación en tres niveles, primero, se encuentra la percepción de la persona discriminada, quien experimenta una sensación de amenaza o rechazo debido a un aspecto particular que, en la mayoría de los casos, no es una elección personal ni algo en lo que pueda intervenir. En el segundo nivel, se observa en la cotidianidad, donde se realizan comentarios o actos despectivos directa o indirectamente hacia aquellos que son percibidos como diferentes. En el tercero y último nivel, se evidencian limitaciones en el desarrollo y en la proyección social, afectiva, académica, económica de las personas o grupos que son objeto de discriminación. Lo anterior, es una violación de los derechos humanos y consecuentemente tiene un impacto perjudicial. La realidad y percepción de ser excluido o rechazado genera una carga emocional y psicológica significativa que afecta la autoestima, la salud mental y el bienestar general. Además, la vida cotidiana se torna hostil, segregada y marginalizada.

Conviene precisar que la discriminación puede limitar las posibilidades de acceso a la educación de calidad, a empleos dignos y a una participación activa en la sociedad, lo que perpetúa las desigualdades y la exclusión social, también obstaculiza el pleno desarrollo de las personas y restringe sus oportunidades en diversos ámbitos.

A modo de ejemplo, según Namen et al. (2021), los migrantes venezolanos en Colombia sienten que se les generaliza de manera injusta, los numerosos relatos de abusos sufridos, la preocupación y angustia que experimentan a través de las redes sociales, los medios de

comunicación y los espacios públicos dan muestra de la discriminación. Manifiestan que, debido a los comportamientos o actividades delictivas de algunos, todos son evaluados de la misma manera.

Por tanto, debido a la persistencia de la discriminación, el objetivo es reflexionar sobre cómo se han abordado los ejes discursivos entorno a la educación inclusiva en Colombia, y cómo estos afectan la implementación de las políticas promovidas en las escuelas; pues, el estudiar esta problemática, se espera contribuir con esta revisión documental en la identificación de las causas y en el desarrollo de estrategias efectivas que garanticen la educación inclusiva y la promoción de igualdad.

1.2. Pregunta de Investigación

¿Cómo se mitiga la discriminación escolar a través de los ejes discursivos de la educación inclusiva

1.3. Objetivos de Investigación

1.3.1 Objetivo General

Determinar la aplicación normativa y práctica de los ejes discursivos relacionados con la educación inclusiva en la mitigación de la discriminación escolar, a partir de la revisión documental.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar en la literatura relacionada con educación, la aplicación normativa y práctica de los ejes discursivos en la mitigación de la discriminación escolar, a partir de 2010.
- Establecer la relación entre los ejes discursivos y la mitigación de la discriminación escolar.
- Analizar el abordaje de la gestión escolar, la inclusión y la interculturalidad desde la normatividad y la práctica, en la mitigación de la discriminación escolar.

1.4. Justificación

En 1990 Colombia se vincula al acuerdo de Jontiem (Tailandia), el cual redacta el documento “Educación para Todos” (Unesco, 1990); a partir de ahí, se han promulgado documentos legales, en el caso de Colombia, hay diversas leyes, acuerdos y políticas a favor de la educación inclusiva, entre ellas la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley 115 de 1994 mediante la cual se expide la ley general de educación, la Ley 361 de 1997 por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación, la Ley 762 de 2002 a través de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad", suscrita en la ciudad de Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999), la Ley 1145 de 2007 con la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad, la Ley 1346 de 2009 por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, la Ley

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, el Decreto 366 de 2009 por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva, el Decreto 1421 de 2017 el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad y la ley 2216 de 2022 la cual promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje.

No obstante, en el país no hay igualdad, han aumentado los casos de racismo, xenofobia, sexismo y homofobia. Además, las declaraciones de buenas intenciones no pueden remover las barreras para el aprendizaje, lo que implica desconocer la dinámica de los procesos educativos (García, 2020). A treinta años de reglamentación y esfuerzos en la misma línea, no se ha llegado a producir el resultado esperado, ¿qué es lo que ha fallado? Por lo tanto, una reflexión en torno a la discriminación, que aborde los conceptos de gestión escolar, inclusión e interculturalidad, puede contribuir a la respuesta.

Esta investigación documental del tema de los ejes discursivos de la educación inclusiva en primer lugar identifica las barreras discursivas, desde la forma en que se habla, piensa, y se escribe frente al tema, haciendo que se perpetúe la exclusión de ciertos grupos de estudiantes; este ejercicio permite que docentes, estudiantes y familia tomen conciencia y trabajen de manera conjunta en su eliminación. En segundo lugar, este trabajo abre espacios para identificar desafíos

específicos lo cual permite a todos los actores educativos estar informados sobre las barreras estructurales y actitudinales, que son necesarias superar.

En tercer lugar, se considera que posterior a la revisión del documento por parte de docentes, estudiantes de pregrado, especializaciones o maestrías puedan surgir propuestas para mejorar la educación inclusiva, como, por ejemplo, estrategias concretas que permitan aterrizar la normatividad que existe (García, 2020), que adapten el currículo a las necesidades no solo de los estudiantes con discapacidades sino de estudiantes de diferentes orígenes culturales o lingüísticos.

En cuarto lugar, no menos importante, este trabajo conlleva a un proceso de sensibilización respecto a la educación inclusiva entre todos los actores de la comunidad educativa, lo que crearía un ambiente más favorable a la educación y a los procesos de inclusión en general (Tovar, 2023). Por último, se considera que los hallazgos de esta revisión documental permitan abrir caminos para pensar en la creación de programas de formación docente, como, por ejemplo, cursos sobre la eliminación de barreras discursivas y estrategias pedagógicas para una educación inclusiva.

En conclusión, esta investigación académica ofrece aportes a la comunidad educativa y a los expertos en disciplinas humanísticas, entre ellos, educadores, psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales, filósofos y otros profesionales interesados en explorar y actualizar sus conocimientos en materia de inclusión, tanto en términos de información como en temas reflexivos, pues algunas de las ideas y conceptos principales, permiten el análisis de un enfoque más crítico y holístico de la educación inclusiva (Ocampo, 2017) y de temas específicos como

por ejemplo, saber si la inclusión educativa está limitada sólo a estudiantes con discapacidades o si por el contrario está diseñada para estudiantes de orígenes culturales y lingüísticos diferentes.

La revisión y el estudio sobre la inclusión educativa, es una tarea que beneficia a todos, no solo a la escuela, pues, la sociedad en sí es diversa, por tanto, es indiscutible que vivir en ambientes de armonía, igualdad y convivencia pacífica, sería el ideal, y aunque es una utopía, vale la pena reflexionar en torno a ella.

Capítulo 2. Referentes de Investigación

2.1. Estado de la Cuestión

La contribución al estado de la cuestión desde el eje discursivo de gestión escolar es entendida desde Booth y Ainscow (2015) citado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Fundación Saldarriaga Concha (2020) como las acciones de tipo colectivo que permitan a las comunidades espacios de reflexión, diálogo, apropiación de la educación inclusiva, identificando y eliminando las barreras en el aprendizaje, fomentando la participación de los estudiantes, y desde luego la eliminación actitudes de discriminación.

Por su parte, en Alarcón et al. (2020) con énfasis en la dirección escolar se destacan cuatro principios: normativos, pedagógicos, administrativos y financieros que señalan las políticas, culturas y prácticas inclusivas. Así mismo, Guzmán (2021) menciona que la gestión escolar representa un camino para la inclusión desde lo organizativo, administrativo, hasta lo pedagógico y vivencial, posibilitando encuentros para sopesar su papel en la enseñanza y narración de prácticas significativas, alcanzando el reconocimiento familiar, escolar y social.

Así mismo, en Castro (2020) la integración del término “gestión” en la educación, proveniente del sector empresarial, se debe al afán de priorizar el ingreso al sistema educativo, sin la garantía de una educación de calidad real. Sin embargo, al igual que otros estudios, también concluye que tales buenas intenciones plasmadas en la normatividad se quedan cortas en la realidad, y esto se debe a la prioridad que se le otorga al sector económico.

Finalmente, la investigación de Bonner et al. (2022) parte del análisis de la población migrante, sin embargo, sus recomendaciones contribuyen al proceso de inclusión desde cualquier

población diversa. Los autores, exponen tres retos que incluyen, la erradicación de barreras para el acceso y finalización de la educación secundaria; la eliminación de brechas de calidad entre las escuelas rurales y urbanas; y la supresión de brechas de equidad en educación. También, recomiendan, primero, la provisión de recursos digitales y la creación de redes virtuales entre las instituciones educativas, segundo, creación y fortalecimiento de las asociaciones de padres de familia, y tercero, el apoyo y aprovechamiento de las asociaciones en general, sin importar su carácter público o privado.

Por otro lado, explorando el estado de la cuestión en cuanto a la relación entre discriminación e inclusión, de forma cronológica se encontró a Narodowski (2008), quién manifiesta:

> Reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural (p. 5).

De igual forma, Infante (2010), enfatiza como retos del docente, la diversidad hallada en el aula, las herramientas recibidas y una formación profesional homogénea, por tanto, infiere que, la teoría se contrapone a la práctica. Con respecto a esta problemática el autor propone crear espacios académicos de discusión, redefinir una definición de inclusión en la que no solo se

enmarquen las deficiencias, sino la diversidad, reflexionar sobre los métodos y escalas de valoración y evaluación desde la construcción de otras disciplinas.

Sobre las buenas prácticas en la escuela y la relación entre discriminación e inclusión, Muntaner et al. (2016) destacan tres pilares fundamentales para reducir la discriminación: equidad, calidad e inclusión. Estos elementos promueven un aprendizaje justo, adaptado a las necesidades individuales y la participación de todos los estudiantes en las actividades propuestas.

En cuanto a la equidad, se enfocan en garantizar un aprendizaje justo y proporcionar herramientas adecuadas para todos los estudiantes por igual. Respecto a la calidad, promueven la enseñanza basada en las necesidades individuales, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje.

medidas y analizadas a través de las escalas de cultura y prácticas inclusivas del Índice de Inclusión (Booth et al., 2002, como se cita en Obando et al. 2017).

Por otra parte, Alarcón et al. (2020) agregan que la tendencia a la homogeneización impregna la praxis. Por último, la inclusión implica establecer metas de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales, aunque no sean las mismas para todo el grupo.

Además, en Obando et al. (2017) se afirma que las culturas inclusivas son mediadas por los imaginarios y valores que identifican la comunidad y orientan sus acciones. Por lo tanto, el éxito de un proceso se basa en las percepciones y las actitudes de las personas, las cuales en su investigación fueron educativa, a lo anterior se deduce, que incide en el incremento de la discriminación.

Para concluir, la revisión de Vélez y Manjarrés (2020), abarca referentes históricos, teóricos e investigativos relacionados con la educación de personas con discapacidad en Colombia. En su investigación, sistematizaron y analizaron 76 fuentes, correspondientes al periodo comprendido entre 1984 y 2018. El ejercicio les permitió identificar tres momentos históricos tales como: educación especial, integración escolar y educación inclusiva, los cuales fueron analizados a través de tres ejes transversales: contexto, sujetos y responsabilidad de los actores involucrados. Las autoras destacan que la educación inclusiva requiere una transformación cultural, política y práctica. A su vez, denuncian que las barreras para el desarrollo de pleno de capacidades se encuentran en las condiciones ambientales, la disminución de éstas contribuye innegablemente a la lucha contra la discriminación. Por tanto, proponen crear entornos favorables que promuevan el aprendizaje y la participación. Esto implica un enfoque intersectorial de intervención y colaboración.

El estado de la cuestión con respecto a la normatividad en el contexto colombiano según Beltrán et al. (2015), cumple con lo exigido desde entes internacionales, a su vez, las instituciones han garantizado el acceso a un cupo escolar sin discriminación alguna. No obstante, se asegura el acceso, más no, se prestan las condiciones para la permanencia en aula, generando que las tasas de deserción y discriminación sean altas.

Del mismo modo, Hernández y Velázquez (2016), realizaron una revisión de la documentación existente en cuanto a normativas en el país desde la metodología de análisis del discurso y concluyeron que, Colombia, en cuanto a inclusión, se enfatiza en la calidad educativa, garantía de derechos, la igualdad de oportunidades, capacidad, dignidad e integración, además,

de contrarrestar fenómenos como el de la discriminación. No obstante, cierran deduciendo que, aunque dichas normativas, estén direccionadas a cumplir requerimientos internacionales, no se encuentran vinculadas a nuestro contexto y desde luego a las necesidades del mismo.

De igual forma, Díaz y Bravo (2019), analizaron los desafíos y oportunidades frente a la implementación del Decreto 1421 (MEN, 2017). Esta investigación concluyó que el acompañamiento sistemático y adaptado al contexto, con suficiente tiempo y liderazgo comunitario, impacta positivamente, promoviendo el ingreso, permanencia y calidad, factores que inciden directamente en la disminución de índices de discriminación.

En el estado de la cuestión, en el tema de la interculturalidad se resaltan los aportes de Walsh (2010), quién expone un recorrido histórico, discriminado en tres momentos, el primero: la educación intercultural bilingüe, en la cual se destaca la lucha de los pueblos indígenas en Latinoamérica para lograr el reconocimiento de las lenguas autóctonas de forma oficial. En el caso de Colombia, aterrizó en la creación de la etnoeducación. Un segundo momento, contiene las reformas de los años 90, sin embargo, aunque se atribuye lo alcanzado a la lucha de las comunidades indígenas, la creación de políticas de inclusión e interculturalidad fue impulsada principalmente con el objetivo de favorecer la economía de mercado y para cumplir las demandas sociales de la época. El tercer y último momento hace referencia a las políticas educativas del siglo XXI, dónde se reflexiona alrededor de la igualdad y restitución de derechos, avanzando en normativas al respecto.

Igualmente, Corbetta et al. (2018) en un estudio realizado para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UNICEF, concluye que, los Estados deben crear un mecanismo para hacer estudios, seguimiento y evaluación de las políticas públicas relacionadas, a su vez, se pregunta, sí realmente estos, se encuentran trabajando en la disminución de las brechas de desigualdad, en pro del cumplimento de las metas establecidas para la Agenda 2030 (CEPAL, 2016). Agrega, que no existen evidencias de querer vincular los epistemes indígenas y afros en las aulas. Asimismo, realiza las siguientes recomendaciones: asignar mayor presupuesto, sumar los conocimientos y saberes de estas comunidades a los planes de estudio escolares, educar sobre el derecho ancestral de la tierra, reconocer los aportes de estos grupos al sistema de salud por medio de la difusión de la medicina ancestral y crear programas que traten específicamente los problemas y necesidades de estos pueblos. Para Nocua y Vásquez (2021), la interculturalidad permite:

> Reconocer la pluralidad y la diferencia que coexisten en el país, vinculando saberes y experiencias para el desarrollo de capacidades socioemocionales y ciudadanas que potencien la participación, el empoderamiento, la movilización, la resolución de conflictos y la justicia restaurativa como pilares claves para la transformación de las realidades violentas en la escuela y la ciudad, a partir de la armonización e incorporación de las prácticas y saberes de las comunidades y pueblos étnicos (p.7).

Según Cáceres (2022) citando a Corbetta et al. (2018), las finalidades de la interculturalidad se resumen en tres ideas, una, las instituciones desde su gestión deben estar permeadas de interculturalidad, dos, los conocimientos de los pueblos originarios y étnicos deben ser incorporados al plan de estudio; y tres, involucrar a la comunidad. Además, ofrece

una variedad de unidades de trabajo para los maestros con el objetivo de abordarla desde el currículo, la práctica y la transversalidad.

2.2. Referente Teórico y Conceptual

Desde la forma cómo funcionan las escuelas y cómo desde su actuar permean o no los pilares de una educación inclusiva, es fundamental para este trabajo de grado conceptualizar los núcleos temáticos de gestión escolar, inclusión, interculturalidad, educación inclusiva y discriminación.

2.2.1 Gestión Escolar

Desde que se declaró la educación como derecho fundamental, fue vista como un servicio a prestar, no es sino hasta los años 50, que se inició la discusión sobre la calidad de esta desde la gestión escolar, "concebida[1]" como la formulación de acciones, procesos o estrategias dirigidas a un objetivo" (García, et al. 2018). A su vez, es vehículo para la transformación social porque incide en la disminución de los índices de desigualdad en la sociedad, tal como se evidencia a continuación:

> volvió sus ojos a la escuela y al sistema, y se interrogó acerca de los cambios en las características de la oferta y de su papel en la explicación de la desigualdad educativa, hemos podido constatar que el modo de operar del propio sistema educativo y de la escuela tiene un peso específico de considerable importancia en la explicación de la desigualdad

[1] Tras la lectura de diferentes teóricos, se deduce que aun el concepto se encuentra en construcción, por tanto, en este estudio solo se enunciaron aproximaciones al mismo.

(Schmelkes, 2000, p. 125).

Además, se agrega que, la gestión escolar no es igual a administración, no se limita a organizar la institución educativa. Más bien, el concepto se está construyendo alrededor de la planeación de acciones y estrategias prácticas que favorezcan al alcance de las metas propuestas desde una intención colectiva (Schmelkes, 2000).

La gestión escolar como referente conceptual, es clasificada en gestión burocrática, como, distribución de recursos, y asociada a la gestión de calidad, la cual se encarga de la organización interna y externa de las instituciones, promoviendo procesos y resultados de mejora (Lavin, 2007, como se citó en Navarro y Llado, 2014). De acuerdo con Rodríguez (2000), para este trabajo de grado, se define la gestión escolar como:

> Estructura organizativa y relaciones entre las personas que desempeñan las funciones, cantidad de personal directivo, docente y de servicios. Relaciones de coordinación y subordinación, procedimientos de comunicación. Modos de desarrollo de las funciones de planificación, actualización, supervisión, evaluación. Descripción y estado de conservación de la planta física y la dotación (p.5).

2.2.2 Inclusión

Este término se origina del vocablo que proviene del latín inclusio, -ōnis, sus sinónimos son: introducción, incorporación, inserción e instalación; no obstante, para este estudio, se aborda desde el ámbito educativo, y por ello, tal como lo menciona Adiron (2005), a pesar de la sinonimia, la palabra inclusión tiene orígenes sociales distintos.

La Conferencia de Tailandia de 1990 donde se declaró la educación como derecho fundamental, permitió la definición de inclusión desde tres posturas: hegemónica, crítica e intermedia. Se agrega que, la construcción del concepto avanzó tras la inclusión de estudiantes con necesidades educativas en centros escolares según sus condiciones socioeconómicas y aquella que incluye a todos (Ainscow y Miles, 2008, como se citó en Armijo, 2018).

Debido a que la definición de inclusión escolar varía, en modo, tiempo y lugar, se presenta la siguiente tabla, que expone hallazgos, señalando autor y año de estudio, ordenadas de la más antigua a la más reciente. El objetivo de esta construcción es observar cómo la noción, se transforma y se complementa.

Tabla 1

Definiciones del concepto Inclusión Educativa

Definición	Autor	Año
La reintegración de los niños con necesidades especiales a la escuela.	Banco Mundial	2004
Garantizar el derecho de todos a aprender por medio de la eliminación de barreras, fortaleciendo la participación y la permanencia.	Parrilla & Moriña	2005
Crear estrategias para garantizar el acceso permanente al mínimo vital para alcanzar la igualdad y progreso de quienes lo necesitan	Narodowski	2008
Acciones, estrategias o políticas, dirigidas a garantizar la permanencia de los estudiantes diversos en la escuela.	Sinisi	2010
Proceso para abordar la exclusión en la escuela por raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad y la formación docente al respecto	Infante Marta	2010

Proceso continuo en el que se pretende atender las necesidades según el contexto por medio del otorgamiento del derecho a la educación para todos	Beltrán-Villamizar et al.	2014
Dar calidad educativa a todo el estudiantado independientemente de su diversidad, por medio de: presencia, participación y progreso.	Muntaner et al.	2016
Inclusión Educativa como un camino para el reconocimiento y aceptación de los derechos del otro.	Hernández & Velázquez	2016
Creación de oportunidades y apoyos que faciliten el acceso y participación de todos los estudiantes, especialmente los que sufren exclusión.	Plancarte	2017
Como un instrumento para garantizar la justicia y la cohesión social.	Armijo-Cabrera	2018
Los docentes ven la interculturalidad como la forma para contrarrestar un aprendizaje efectivo.	Quintero	2020
Garantizar el derecho a la Educación para todos por medio de la eliminación de barreras de aprendizaje.	García	2020
Respeto a las diferencias evitando la exclusión social	Clavijo et al.	2020
Se enfoca en la eliminación de la desigualdad por medio del fortalecimiento de la calidad educativa y equidad.	Senra Pérez et al.	2021
Garantizar experiencias de aprendizaje a todos los estudiantes por medio del trabajo en conjunto entre directivos, docentes y padres.	Rodríguez et al.	2022

Nota: Definiciones del concepto Inclusión Educativa. Elaboración propia.

Para este estudio, la inclusión es concebida como el diseño de estrategias que favorecen el derecho a la educación, el derecho a la educación inclusiva y la eliminación de las barreras de desigualdad. Es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el acceso y aprendizaje

exitoso. Hace referencia a metas comunes que permitan disminuir y superar todo tipo de exclusión, promoviendo la participación de estudiantes en estado de vulnerabilidad o diversidad, partiendo de la defensa de la igualdad de oportunidades; enseñando que somos iguales y tenemos los mismos derechos. Lo anterior desde el respeto a la diferencia y construcción de ambientes de sana convivencia, donde la inclusión e igualdad son los cimientos de una enseñanza de calidad.

En el marco de la discusión siempre está presente la diferencia entre integración e inclusión, Arias (2014) alude que, la primera se refiere a los mecanismos de adaptación al contexto desde la superación de sus debilidades, mientras que la segunda, implica aceptar las diversidades, por medio de una educación sin distinciones y respetuosa de los derechos. Agrega que, la exclusión es un fenómeno social, ya que el diseño general del mundo, está dado para una "mayoría" y esto implica la pérdida de autonomía al momento de acceder a las necesidades básicas.

2.2.3 Interculturalidad

Tal como lo menciona Fornet-Betancourt (2002) la definición de interculturalidad es compleja y varía de acuerdo al área de conocimiento desde donde se analice, por lo tanto:

> Cualquier definición de lo intercultural debe de hacerse cargo de la contextualidad, tanto cultural como disciplinar, y de presentarse no como la perspectiva que demarca los límites de lo que enfoca sino, por el contrario, como una ventana que permite ver sólo una parte del espacio abierto hacia el que da (Fornet-Betancourt, 2002. p. 2)

En educación la interculturalidad, es considerada como la capacidad para reconocer los aportes, saberes y costumbres de diversas culturas; esto de una forma respetuosa de convivir e intercambiar conocimientos. En este proceso se debe dar prioridad a aquellos pueblos que históricamente han sido marginados (Walsh, 2005). Además, es el mecanismo para la integración y participación de todo el alumnado, y su incorporación a los programas académicos, es necesaria como bandera de transformación (Cáceres, 2022). Por tal razón, se comprende como: "educar a sus miembros en sus propias lenguas y cultura" (Corbetta et. al. 2018, p. 9).

Continuando, "en Colombia, la etnoeducación aparece como el modo de enunciar la modalidad con que se atiende la demanda educativa de afrodescendientes, mediante la cual se garantiza, también, el derecho a la educación de pueblos indígenas" (Corbetta et al. 2018, p.9). La Ley General de Educación Colombiana de 1994, dice:

> Etnoeducación es la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que posee una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones (MEN, 1994, p.14).

La Secretaría de Educación de Bogotá presenta el concepto de educación intercultural como algo más que el reconocimiento de la interacción social entre personas o grupos con diferentes historias y culturas al entrar en contacto, comunicarse y compartir conocimientos y prácticas. Enfoca en el análisis de las desigualdades, opresiones y relaciones de poder en las que se han visto envueltos debido al colonialismo y la colonialidad. Su propósito es fomentar

procesos educativos intencionales que desafíen las culturas hegemónicas y creen escenarios en los cuales se escuche la voz de aquellos que han sido históricamente subordinados (SED, 2021).

2.2.4 Educación Inclusiva

Es fundamental diferenciar los términos para obtener una comprensión completa. De esta manera, la educación implica la adquisición y asimilación de las pautas culturales para construir el conocimiento individual, lo que incluye el intercambio de saberes y se convierte en la base fundamental para el aprendizaje. Igualmente, la inclusión entendida desde el punto de vista educativo tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación para todos, asegurando la igualdad de oportunidades, la obliteración de barreras para el aprendizaje y la plena participación en contextos sociales y físicos.

En el contexto colombiano de la educación inclusiva, se abordan temas centrales y fundamentales, estos temas reflejan las preocupaciones, enfoques y prioridades relevantes, tales como:

La igualdad de oportunidades: busca asegurar que todas las personas, sin importar sus características individuales, tengan acceso equitativo a una educación de calidad.

La diversidad e individualización: se enfoca en valorar la diversidad de las personas y proporcionar una educación que respete sus necesidades y características individuales.

La participación y colaboración: promueve la colaboración entre estudiantes, profesores y padres para asegurar la participación activa de todos en el proceso educativo.

La deconstrucción de prejuicios y estereotipos: implica eliminar prejuicios y estereotipos que puedan generar barreras en la educación y el aprendizaje.

La accesibilidad y el diseño universal: busca garantizar que todos los entornos educativos y recursos sean accesibles para todas las personas.

Estos temas centrales reflejan la importancia de la educación inclusiva, un campo en constante evolución con diferentes enfoques y perspectivas teóricas que guían su estudio y abordaje.

Con respecto a esa constante evolución, el documento "Gramática de la Educación Inclusiva: Ejes Críticos para cartografiar sus condiciones de producción y Funcionamiento Epistémico" de Ocampo (2017) examina la formación de docentes e investigadores al respecto, explorando los diferentes lenguajes de exclusión y la necesidad de desafiar las formas de exclusión existentes. También destaca la importancia de un enfoque multidisciplinario para comprenderla, señalando desafíos y omisiones en los programas de formación docente. Además, analiza el concepto de espacio en relación con la educación inclusiva y la producción y reproducción de prácticas excluyentes. Se discute la naturaleza multidimensional de la exclusión y la importancia de considerar las condiciones socio históricas que surgen del fenómeno.

En otra publicación, Ocampo (2018) examina la epistemología de la educación inclusiva, la cual se distingue por su carácter permeable y adaptable, lo que posibilita la generación de nuevas formas de construir conocimiento. Esta se presenta como una teoría sin una disciplina específica, dado que moviliza diversas disciplinas, métodos y teorías con el propósito de generar nuevos saberes y comprensiones. Su enfoque post-disciplinario cuestiona las nociones

tradicionales de límites y establece una nueva estructura académica alternativa. Además, analiza la importancia de trabajar con conceptos del ámbito de la educación inclusiva, la necesidad de una perspectiva crítica y una transformación de las normas institucionales. En general, se resalta la necesidad de superar los sistemas opresivos y excluyentes presentes.

De igual manera, Ocampo (2021) señala que la epistemología de la educación inclusiva es un campo complejo y multifacético que involucra diversas voces y convergencias heurísticas. Esta no puede ser definida por una única disciplina, ya que su complejidad trasciende los límites disciplinarios. Su conocimiento está en constante evolución y se caracteriza por su diversidad, dispersión, traducción y post disciplinariedad. Busca revisar y eliminar lo problemático para transformar el mundo. Se resalta su naturaleza anti-humanista y post-disciplinaria, y su compromiso con la eliminación del esencialismo en todas sus formas. Además, destaca la necesidad de ir más allá de una síntesis de enfoques multidisciplinarios y comprender la naturaleza de la rearticulación de recursos. Finalmente, es un ámbito en continua transformación que abarca una variedad de recursos y construcciones, donde la noción de diáspora se presenta como una categoría epistémica y analítica que facilita la exploración de los desplazamientos y migraciones de los recursos que conforman el campo educativo.

2.2.5 Discriminación escolar

Se refiere a la exclusión, trato desigual o injusto que se realiza en el entorno educativo hacia ciertos individuos o grupos debido a características personales como su origen étnico,

género, orientación sexual o discapacidad. Puede manifestarse de diferentes maneras, como el acoso, el trato diferenciado en el acceso a oportunidades o la segregación.

Galán y Robles (2018) analizan cómo el trato diferenciado puede llevar al matoneo o bullying y exploran soluciones para abordar este creciente problema en las aulas. Presentan iniciativas exitosas de prevención, como el trabajo colaborativo, la distribución espacial de los estudiantes, la resolución de conflictos, la capacidad para llegar a acuerdos, los roles asumidos por los estudiantes y las formas de brindar apoyo. También destacan la falta de proyectos centrados en la prevención en la etapa infantil y examinan variables que podrían influir en la prevención de este fenómeno en las primeras etapas educativas, proponiendo una estrategia educativa.

La discriminación escolar está estrechamente relacionada con las barreras para la participación de los estudiantes. Según Corrales et al. (2016), el enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación, desarrollado por Booth y Ainscow (2002), permite examinar en mayor profundidad las necesidades de los estudiantes más vulnerables a los procesos de exclusión en el sistema educativo. Estas barreras se originan en la interacción entre los estudiantes y su entorno, incluyendo personas, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Booth y Ainscow, 2002, p.8).

Además, para Echeita (2013), el enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación resalta la importancia del contexto social en el que los estudiantes con discapacidad se desenvuelven. Dicho contexto puede convertirse en una fuente de desventaja o, por el contrario, de aceptación de las diferencias, lo que permite definir estrategias de apoyo. Dentro de las culturas escolares se identifican diversos tipos de barreras que limitan la presencia y el aprendizaje de los

estudiantes con discapacidad en comparación con las condiciones de sus compañeros (Echeita, 2013, p.108).

Según la Ley 1618/2013, las barreras son cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad. Estas barreras pueden ser actitudinales, comunicativas o físicas (Congreso de la República de Colombia, 2013, Ley 1618). Las barreras actitudinales están relacionadas con actitudes negativas, estereotipos o prejuicios hacia las personas con discapacidad, lo que puede manifestarse a través de discriminación, exclusión social o trato desigual. Las barreras comunicativas se refieren a dificultades en la comunicación entre personas con discapacidad y su entorno, como la falta de accesibilidad en la información o la falta de adaptación de los medios de comunicación. Por otro lado, las barreras físicas son obstáculos físicos que dificultan o impiden el acceso y la participación de las personas con discapacidad, ya sea en el entorno educativo o en el entorno urbano.

En respuesta a estas barreras, el Ministerio de Educación Nacional emitió en 2017 el Decreto Reglamentario 1421, que tiene como objetivo identificar y superar las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. Este decreto establece obligaciones tanto para los establecimientos educativos y Secretarías de Educación como para las familias de los estudiantes con discapacidad. Además, busca implementar la estrategia de atención educativa territorial para estudiantes con discapacidad y fortalecer los roles y responsabilidades de los docentes de apoyo pedagógico, reconociendo así la importancia de superar las barreras y promover una educación inclusiva para todos los estudiantes.

2.3. Marco Legal

Tal como se mencionó anteriormente, el Decreto 1421 de 2017 regula que, en Colombia, la educación inclusiva requiere de atención educativa a la población con discapacidad, lo que implica definir las responsabilidades del Ministerio de Educación, las entidades territoriales y las instituciones educativas, la oferta de una educación inclusiva y de calidad para los estudiantes con discapacidad. Además, determina medidas para promover la educación inclusiva y evitar la discriminación hacia los estudiantes con discapacidad en las escuelas colombianas.

De igual forma, este Decreto plantea dos herramientas importantes para dar ese gran paso a la inclusión educativa, en primer lugar, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), el cual comprende a partir del ámbito educativo, los entornos, programas y servicios permitan que las experiencias de los estudiantes sean accesibles y significativas reconociendo y valorando su individualidad, brindando así, una oferta pedagógica que permita planificar un currículo en el que puedan acomodarse todos los alumnos en función de cada realidad con la ayuda de objetivos, métodos, materiales, soportes y evaluaciones. Así, el DUA permite a los docentes transformar las aulas y las prácticas docentes facilitan el seguimiento y la evaluación del aprendizaje.

En segundo lugar, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), el cual facilita la evaluación y el acompañamiento pedagógico y social con los ajustes y apoyos curriculares, de infraestructura y todo lo que se considere necesario, para asegurar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, garantizando la participación, la coherencia y el progreso. Convirtiéndose así en insumo para la planeación de aula de cada docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

El Decreto 1421/2017 también modifica varios artículos del Decreto 1075/2015, entre los cuales se encuentran 25 subrogaciones, 1 derogación, 4 modificaciones y 9 eliminaciones.

En este sentido, al ser un Decreto de carácter reglamentario regula la aplicabilidad de las normas y exige el cumplimiento de los mandatos constitucionales prescrito en los artículos 13, 44, 47, 67 y 68, así como la legislación nacional referente a las leyes 115/1994 (art.46), 361/1997, 762/2002, 1145/2007, 1346/2009, 1616/2013, 1618/2013 (art. 11 núm. 4), mediante las cuales se justifica la corresponsabilidad de autoridades, instituciones educativas y, sobre todo, de la familia.

Respecto a la Ley 1098/2006 o Código de Infancia y Adolescencia, en los artículos número 8 y 36 la prioridad de los Derechos de los Niños sobre los derechos de los demás y la gratuidad de la educación para los niños con discapacidad.

En cuanto a la ley 2216 de 2022, por medio de esta se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niños y jóvenes con trastornos específicos del aprendizaje. Así mismo, define estos trastornos y requiere que el Ministerio de Educación establezca pautas para la formación de maestros y para la identificación y diagnóstico de estos trastornos, yendo en la misma línea de la promoción de la educación inclusiva en escuelas públicas y privadas, además busca que se brinde apoyo a padres y cuidadores de niños con trastornos del aprendizaje. En cuanto al financiamiento se establece que el rubro saldrá del presupuesto nacional y el Sistema General de Participaciones.

Por último, para esta revisión documental, es relevante la sentencia T-051/2011 de la Corte Constitucional, la cual establece que el Estado tiene la obligación de pasar de modelos de

educación segregada o integrada a una educación inclusiva, donde la enseñanza se adapta a los estudiantes, no los estudiantes a la enseñanza.

2.3.1 Políticas Públicas específicas y transversales a la educación inclusiva en Colombia

La política pública se define como el conjunto de decisiones, acciones y medidas que adopta el Estado, para brindar soluciones a problemáticas que afectan a la sociedad y, que tienen como finalidad reducir las desigualdades, mitigar las desventajas y, en última instancia, resolver los problemas que surgen en áreas específicas, si no los resuelve, al menos llevará estos a un nivel manejable por las autoridades y administraciones (Vargas, 2012), esto asegura la calidad de vida y el goce efectivo de los derechos humanos de los ciudadanos.

Estas políticas se establecen a nivel nacional, regional y local para el abordaje de la educación, la salud e infraestructura. Se citan aquí las que rigen para el tema en mención:

- **Política Pública de Educación Inclusiva**: Enmarcada dentro de la Ley General de Educación (Ley 115/1994), busca garantizar el derecho a la educación de calidad para todas las personas incluyendo a las que tienen discapacidad y/o capacidades excepcionales; el Ministerio de Educación Nacional, ratifica y aclara el alcance de la circular 020/2022 con la cual se pretende que las Entidades Territoriales Acreditadas - ETC en educación brinden oportunidades educativas adecuadas que promuevan el desarrollo, el aprendizaje y la participación en un ambiente de aprendizaje compartido sin ningún tipo de discriminación o exclusión (MEN, 2022).

- **Política Pública de Etnoeducación (2001) "Etnoeducación una propuesta para la diversidad":** se enmarca dentro de las leyes, decretos y orientaciones para la atención educativa de los grupos étnicos. Especialmente contiene el Título III, capítulo 3 de la Ley 115/1994 y su Decreto reglamentario 804/1995, así como el Decreto 1122/1998 mediante el cual se expiden las normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todo el territorio nacional. De igual forma incluye la Directiva Ministerial 08/2003 que orienta el proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena y la Directiva Ministerial 12/2003 en la que se disponen orientaciones relacionadas con la educación misional contratada.

  Tiene por objeto brindar educación cultural y social en el sistema educativo de las instituciones públicas y privadas, para que los estudiantes y las familias entiendan que la cultura afrocolombiana, indígena y el pueblo gitano son parte importante de las raíces de nuestra nación. También, esta política fomenta una educación que atienda las particularidades, requerimientos y necesidades de los grupos minoritarios, la promoción de los valores culturales, la identidad, la interculturalidad y el multilingüismo.

- **Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022**: Asegura el derecho y el cumplimiento de los deberes de las personas con discapacidad, familias y cuidadores para el periodo 2013 – 2022. Surgió como resultado del proceso reglamentario de la Ley 1618/2013 la cual tiene por objetivo garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de

inclusión, de acciones afirmativas, de ajustes razonables y de la eliminación de toda forma de discriminación por razón de discapacidad.

- **Política Pública para la atención Integral a la Primera Infancia**. "**Colombia por la primera infancia":** Se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 "Estado comunitario: Desarrollo para todos" reforzado por los compromisos adquiridos en la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños. Su objetivo es promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la concepción hasta los seis años de edad; respondiendo a sus necesidades y características particulares, contribuyendo así al logro de la justicia e inclusión social en Colombia, incluye como uno de los ejes transversales la garantía de los derechos de las personas con discapacidad.

Sin duda, Colombia cuenta con una amplia normatividad para regular la inclusión educativa y mediante la creación de políticas públicas se ha buscado brindar solución a las problemáticas que afectan socialmente en este aspecto. Sin embargo, en la aplicación y ejecución de la normatividad falta mucho por hacer y dista el deber ser, de lo que realmente es y lo que pasa en los territorios.

Capítulo 3. Metodología de la Investigación

3.1. Enfoque de la Investigación

La valoración de la investigación educativa como disciplina que estudia, analiza y da cuenta de fenómenos educativos, vigentes en la producción de nuevos conocimientos e innovaciones, busca resolver problemáticas, como lo indica Porlán (2011) en pro del reconocimiento de los estudiantes, sus sentimientos y necesidades. Para ello, se aborda un paradigma de tipo cualitativo, con el fin de entender, analizar y describir un fenómeno social en particular desde un ejercicio académico que al finalizar genere un conocimiento relevante en la práctica (Flick, 2015), permitiendo recopilar información de forma profunda para descubrir, explorar y comprender situaciones de discriminación desde el análisis de la inclusión en la escuela (Loraine, 2008).

Según Hernández et al. (2014), el paradigma cualitativo, busca comprender el fenómeno en su contexto, a través de las valoraciones que las personas les dan a sus vivencias. En este enfoque, se parte de la idea de que la realidad es subjetiva y compleja, y que la comprensión de la misma requiere de un acercamiento detallado al fenómeno en estudio. En este paradigma se utilizan métodos de investigación como la observación participante, las entrevistas abiertas, los grupos focales y el análisis de documentos, con el fin de obtener información rica y detallada sobre el fenómeno en estudio. Además, generar teorías inductivas a partir de los datos recogidos, es decir, teorías que surgen de la observación e interpretación de los datos, y no de supuestos previos o hipótesis establecidas de antemano.

En sintonía con Denzin (2017), esta investigación se basa en la comprensión del significado que las personas otorgan a sus experiencias, y en la interpretación de los fenómenos sociales y culturales en su contexto natural. Desde este enfoque, se considera la realidad como una construcción social, subjetiva y compleja; su comprensión requiere de un acercamiento empático y cuidadoso al fenómeno en estudio, por tanto, el investigador debe ser sensible, reflexivo y crítico, a su vez estar consciente de su propio papel en la investigación. Además, subraya la importancia del diálogo y colaboración; destacando la producción de conocimiento como un proceso interactivo y colectivo (Denzin, 2017).

En consecuencia, este trabajo de grado se centra en la comprensión profunda de los fenómenos sociales, culturales y humanos, a través de la interpretación de los significados que las personas les otorgan por medio de la revisión documental de los ejes discursivos relacionados con la inclusión educativa en el contexto colombiano.

3.2. Tipo de investigación

Según Hernández et al. (2014), la revisión documental se basa en la búsqueda, selección, análisis e interpretación crítica de documentos relevantes para el tema de investigación en cuestión. Esta técnica consiste en recopilar y examinar documentos electrónicos, tales como libros, artículos de revistas, tesis e informes y se puede utilizar tanto en estudios cualitativos como cuantitativos.

Por su parte, Hoyos (2016), define la revisión documental como una técnica de investigación que consiste en analizar y sistematizar información contenida en documentos

previamente publicados, con el objetivo de obtener un conocimiento profundo y actualizado sobre un tema específico; se realiza una búsqueda bibliográfica exhaustiva, se seleccionan las fuentes relevantes para el tema de investigación, se evalúa la calidad y la confiabilidad de la información encontrada. Luego se realiza una síntesis de la información obtenida, para establecer conclusiones y elaborar una propuesta o solución para el problema planteado. Por consiguiente, es una herramienta que permite recopilar y analizar información de manera eficiente, económica y puede ser utilizada en diferentes áreas del conocimiento desde la ciencia y la tecnología hasta las ciencias sociales y humanidades.

En el libro Un modelo para investigación documental se afirma que “la revisión documental es una técnica de investigación que consiste en la búsqueda, análisis y síntesis de información contenida en documentos previamente publicados con el fin de obtener un conocimiento actualizado y profundo sobre un tema específico” (Hoyos, 2016, p. 25).

De esta manera, se confirma que es una herramienta valiosa para la investigación, porque permite acceder a información relevante y confiable para facilitar el análisis y síntesis de los datos obtenidos alcanzando los objetivos de la investigación. Así pues, esta técnica fue especialmente útil en esta investigación para realizar el análisis de los ejes discursivos de la inclusión educativa en el contexto de Colombia.

3.3. Alcance de la investigación

Desde el corte descriptivo, esta revisión documental fue desarrollada con base en la conceptualización del enfoque de la investigación, para explorar el fenómeno de la inclusión

educativa en el contexto colombiano y busca ser de utilidad para establecer bases sólidas, en investigaciones posteriores y en la toma de decisiones en distintos ámbitos. En este sentido, Hernández, et al. (2014), afirman que:

> La investigación de corte descriptivo se utiliza para analizar y describir situaciones, eventos o fenómenos tal como se presentan en su contexto natural. El objetivo esencial de este tipo de investigación es presentar una representación exacta y completa de la realidad, sin preocuparse por explicar su causa o mecanismo subyacente (p. 69).

Dentro de este orden de ideas Hoyos (2016), menciona que

> en la investigación de corte descriptivo se describen y analizan las características o variables de un fenómeno o población, sin pretender explicar su relación o causalidad. Se trata de un enfoque exploratorio que busca establecer patrones, tendencias o comportamientos a partir de los datos recolectados (p. 34)

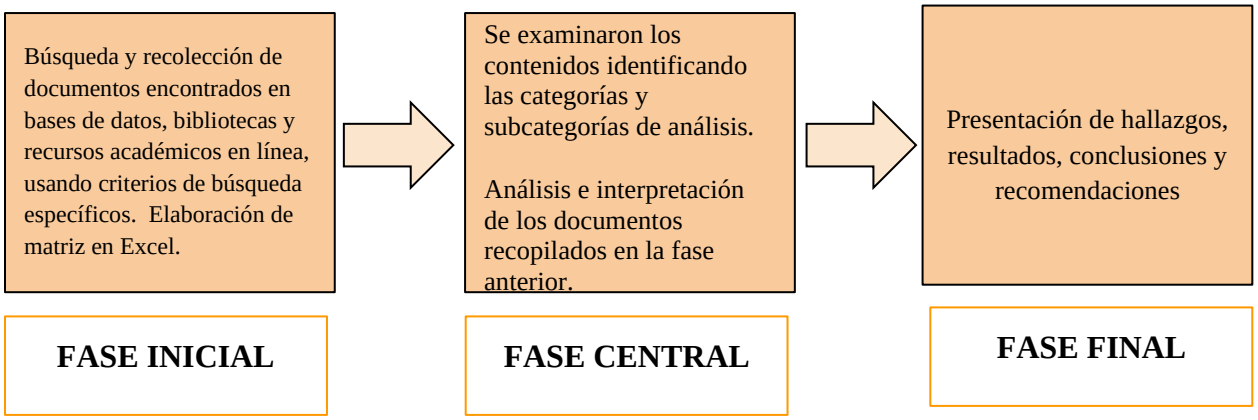
El enfoque descriptivo permite generar nuevas hipótesis o explicaciones sobre el fenómeno. Por su parte Denzin (2017), afirma que este enfoque descriptivo busca retratar con precisión las características de un grupo o situación. No intenta responder por qué las personas se comportan de cierta manera, sino que se enfoca en quién, qué, dónde y cuándo de la pregunta de investigación. La investigación descriptiva se utiliza a menudo para generar hipótesis o identificar relaciones entre variables para futuras investigaciones.

3.4. Fases de la investigación

Con base en Hoyos (2016) se determinaron tres fases del proceso para la revisión documental, denominadas así: fase inicial de búsqueda y recolección de datos, fase central de análisis e interpretación, y fase final de presentación de resultados, conclusiones y recomendaciones.

Estas fases permitieron examinar detenidamente la literatura existente y obtener nuevos conocimientos en relación con el tema de investigación.

Figura 1
Fases de la investigación



Nota: Fases de la investigación. Elaboración propia.

En la fase inicial, se determinaron el tema de investigación, la pregunta problema, además del objetivo general y los específicos. Posteriormente, haciendo uso de palabras claves tales como: Gestión Escolar, Gestión Escolar en Colombia, Inclusión en Colombia, Inclusión de migrantes en Colombia, Interculturalidad, identidad, representación se realizó la búsqueda. Lo anterior se llevó a cabo por medio de exploraciones exhaustivas en bases de datos, bibliotecas y

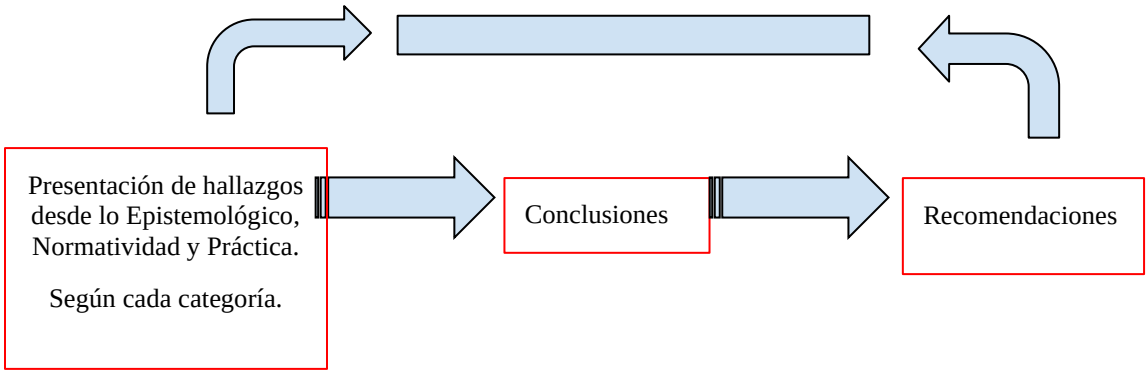
recursos académicos en línea para encontrar documentos pertinentes. Luego, se seleccionaron los documentos más relevantes.

En la fase central, se realizó el análisis e interpretación de los documentos recopilados en la fase anterior. Se examinaron detalladamente los contenidos de los documentos, identificando las categorías y subcategorías de análisis.

Por último, en la fase final, se presentaron los resultados y se realizaron las recomendaciones con base en las conclusiones. Se elaboraron los hallazgos y el análisis a partir de la epistemología, la normatividad y la práctica para lograr una mayor comprensión de la mitigación de la discriminación a partir del análisis en la incidencia de la Gestión Escolar, la Inclusión y la Interculturalidad. Además, se realizaron reflexiones críticas sobre la relevancia de los resultados y sus implicaciones para el campo de estudio.

Figura 2

Organización de la Fase Final



Nota: Organización de la fase final. Elaboración propia.

3.5. Técnicas de Investigación y recolección de datos

En la elaboración de este trabajo se utilizaron técnicas documentales, con el fin de identificar, recoger y analizar documentos que se relacionan directamente con el objeto de estudio. Por esto se lleva a cabo una revisión de la literatura en las bases de datos Scielo, Scopus y Google Académico.

Para esta indagación como criterios de exclusión se descartaron artículos que fueron publicados antes de 2010 y se incluyeron los publicados hasta el año 2022; igualmente no se tomaron en cuenta resúmenes, ensayos, biografías y estudios fuera del campo de la educación. Para la recolección de datos se diseñó como instrumento una matriz en el programa Excel, la cual permitió la enumeración y discriminación de los documentos teniendo en cuenta las referencias APA, el tipo de texto, la fuente URL o enlace, contenidos de interés y comentarios. (Ver Anexo 2).

Dicha búsqueda arrojó un total de 107 documentos, los cuales se clasificaron en setenta y cinco artículos (75), nueve libros (9), diecinueve trabajos de investigación (19) y cuatro normativas (4) (Ver anexo 1 y Tabla 2). Los criterios utilizados para determinar la inclusión de estos documentos fueron por orden de importancia:

Relevancia temática: Los documentos seleccionados abordan de manera directa o indirecta el tema de mitigación de la discriminación escolar. Se consideraron aquellos que proporcionaban información y análisis sustantivos sobre estrategias, políticas, buenas prácticas u otros aspectos relacionados con la temática específica.

Rigurosidad académica: Se priorizaron los documentos provenientes de fuentes confiables y reconocidas en el campo educativo, como revistas académicas, editoriales de renombre, instituciones educativas reconocidas y organismos gubernamentales. Se prestó atención a la calidad metodológica, la rigurosidad en el tratamiento de datos e información, así como la revisión por pares o el aval académico.

Actualidad: Se privilegiaron los documentos publicados en los últimos diez años para asegurar que la información y los análisis fueran relevantes y actualizados. Sin embargo, se incluyeron algunos documentos más antiguos que seguían siendo fundamentales en el área de estudio y aportaban perspectivas importantes para la comprensión del tema.

Diversidad de enfoques: Se buscó una variedad de enfoques teóricos, metodológicos y prácticos para obtener una visión amplia y completa sobre la mitigación de la discriminación escolar. Se consideraron diferentes perspectivas, estudios de casos, investigaciones empíricas y teóricas, y aportes desde diversas disciplinas relacionadas con la educación y la inclusión.

Tabla 2

Clasificación de documentos de consulta

Tipo	Libros	Artículos	Tesis	Normativas	**Total**
Cantidad	9	75	19	4	107

Nota: Clasificación de documentos de consulta. Elaboración propia.

Estos criterios fueron aplicados de manera rigurosa durante el proceso de selección de los 107 documentos, con el objetivo de asegurar la representatividad, pertinencia y calidad de la información recopilada.

Luego, se ordenaron la totalidad de los 107 documentos por categorías: gestión escolar, inclusión e interculturalidad, asignándoles un número. Esta selección garantiza la inclusión de fuentes relevantes y pertinentes que contribuyen al análisis y desarrollo del tema de mitigación de la discriminación escolar.

3.6. Sistematización de documentos

Tras la lectura de los hallazgos presentados en el Anexo 1, se distribuyeron los documentos según el componente o categorías de análisis, haciendo uso del número que se asignó previamente, a cada documento, algunos de ellos, se ubicaron en uno o más componentes.

Las subcategorías emergentes surgieron durante el proceso de revisión de los documentos y se determinaron en función de los temas transversales que se abordaban con mayor frecuencia y relevancia. Estas subcategorías permitieron una organización más detallada de la información y proporcionaron una visión más específica de los aspectos relacionados con la mitigación de la discriminación escolar. En consecuencia, se seleccionaron dieciocho (18) documentos teniendo en cuenta su afinidad con el tema, los títulos, los resultados y los aportes relacionados con las categorías principales, y se dieron paso a las subcategorías emergentes identificadas.

El proceso de selección de los dieciocho (18) documentos consideró tanto las categorías principales (gestión escolar, inclusión e interculturalidad) como las subcategorías emergentes identificadas. Se buscó una representación equilibrada de los documentos que abordaban cada una de estas áreas, con el objetivo de obtener una perspectiva integral y exhaustiva de la temática en cuestión. Ver Tabla 3.

Tabla 3

Clasificación según aportes

Categorías de Análisis	Tipo	Código	Documentos
Gestión Escolar	Tesis de Pregrado	G1	Paulo Freire, el camino de la praxis pedagógica al inédito viable. Pontificia Universidad Javeriana. Aguilar (2015)
	Documento	G2	Gestión Escolar. Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva. Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Fundación Saldarriaga Concha (2020).
	Artículo de reflexión en revista.	G3	La enseñanza en ciudadanía: nuevas exigencias para la escuela. Quiceno *et al.* (2020)
	Artículo de revisión	G4	Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. Moya *et al.* (2020).
	Tesis de Maestría	G5	Gestión escolar y calidad educativa: análisis comparado de la incidencia de la gestión escolar en la calidad educativa en las sedes San Luis y San Vicente de la Institución Educativa San Luis, municipio de Yarumal, Antioquia. Mercado y Escobar (2022).
	Artículo de Revista	G6	Gestión escolar y calidad educativa. García *et al.* (2023).
Inclusión	Libro	I1	Inclusión educativa y social: aportaciones para su desarrollo. Sebastián-Heredero *et al.* (2020) Nuevas formas de inclusión en la sociedad del conocimiento. (Págs. 45-47)
	Artículo	I2	El imperativo de la inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente. Rubio y Lockmann (2018)
	Artículo	I3	Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación. Villamil, *et al.* (2018)
	Artículo	I4	Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. Díaz y Rodríguez, (2016)
	Tesis de Pregrado	I5	De la trocha a la escuela: estudio exploratorio cualitativo sobre las experiencias que atraviesan las familias migrantes venezolanas en el proceso de escolarización de sus niños, niñas y adolescentes. Cobos, (2021)
	Artículo de Investigación	I6	Estudiantes migrantes en la adaptación de la educación colombiana. Leal, (2021)

Intercultural idad	Libro	T1	Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Hall, S. 2010
	Tesis para optar a Título de Maestría	T2	Articular la educación básica primaria y básica secundaria para mejorar la calidad educativa: caso IEM Eduardo Romo Rosero - Pasto (Nariño) Chilama, Rosero, Rondón & Zúñiga Burbano, (2018)
	Ensayo	T3	Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. Quilaqueo y Sartorello, (2019)
	Artículo de Reflexión	T4	La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. Clavijo y Bautista (2020)
	Artículo de Reflexión	T5	La Etnoeducación Afrocolombiana: posibilidades desde los currículos críticos y las perspectivas interseccionales. Valdés, (2021)
	Tesis de Pregrado	T6	Clave decolonial para la enseñanza de las lenguas: Hacia una ciudadanía intercultural bilingüe. Soto, (2022)

Nota: Clasificación de Documentos según aporte. Elaboración propia.

3.7. Ubicación de las subcategorías emergentes

Tras la lectura de los documentos expuestos en el numeral anterior, se confirmaron las siguientes subcategorías para cada uno de los componentes.

Tabla 4

Categorías y Subcategorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS EMERGENTES
Gestión Escolar	Políticas Inclusivas Culturas Inclusivas Prácticas Inclusivas
Inclusión	Actores que conforman la comunidad educativa y la Inclusión Inclusión Educativa de estudiantes con discapacidad Inclusión Educativa de Migrantes Venezolanos.
Interculturalidad	Identidad Representación Educación de Grupos Étnicos

Nota: *Categorías y Subcategorías.* Elaboración propia.

3.8. Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas que enmarcan esta revisión documental incluyeron citas y atribuciones que dan crédito a los autores y fuentes originales evitando el plagio. La verificación de la exactitud de la información ha sido precisa y confiable, para ello se utilizaron diferentes fuentes que evitaron la incorporación de datos inexactos, repetitivos o sesgados. Se garantizó el respeto a los derechos de autor y se evitó el uso de estereotipos y prejuicios culturales al manejar e interpretar la información, teniendo en cuenta la sensibilidad cultural y lingüística de esta investigación. Se priorizó la honestidad y objetividad para evitar la manipulación de la información y la selección selectiva, sin respaldar ninguna posición particular de las autoras (Creswell, 2015).

Capítulo 4. Análisis y Resultados

El abordaje del análisis de los resultados se realizó a partir de las categorías y subcategorías que se establecieron en el marco metodológico de esta revisión documental.

4.1. Gestión Escolar

En esta categoría, el análisis parte de la premisa de que la administración de una escuela y la generación de procesos cualificados en la comunidad educativa requieren competencias especializadas por parte de quienes dirigen estas instituciones.

García, et al. (2023) (G6) argumentan que las competencias especializadas necesarias para dirigir instituciones educativas implican experiencias cognitivas complejas. Estas competencias abarcan aspectos como interrelaciones, liderazgo, conocimientos, procedimientos pedagógicos y gestión de aspectos legales, económicos y tecnológicos. Estos factores influyen en las relaciones humanas dentro de las escuelas. La complejidad de esta responsabilidad se refleja en el concepto de gestión escolar, el cual es considerado polisémico por muchos expertos.

A lo largo del tiempo y a través de los estudios sobre administración escolar, se ha logrado encontrar una explicación coherente para este término. Es innegable que una gestión escolar eficiente y especializada involucra a todos los miembros de la comunidad y tiene un impacto positivo en la calidad de la educación inclusiva. Además, la capacitación docente, la mejora de los procesos internos y el uso adecuado de los recursos son aspectos relevantes que contribuyen a reducir la discriminación y, por lo tanto, la segregación escolar, al garantizar una estructuración eficiente del servicio educativo.

Según García, et al. (2023) (G6) la gestión escolar abarca tanto los aspectos teóricos como prácticos que tienen como objetivo mejorar de manera continua la calidad, equidad y pertinencia de la educación. Por otra parte, la administración se enfoca en el manejo y uso de los recursos. De esta manera, se puede inferir que una gestión efectiva requiere de una administración adecuada, ya que esta última juega un papel fundamental en garantizar una gestión de calidad. La administración actúa como un soporte constante que responde a las necesidades de la gestión. Además, se ha buscado establecer una explicación clara de lo que se entiende por calidad educativa, como parte inherente del proceso de gestión escolar.

En su análisis, García et al. (2023) (G6) definen el modelo de gestión escolar basándose en la conceptualización propuesta por Namo de Mello (1999). Según esta perspectiva, el modelo de gestión se refiere a un conjunto de estrategias diferenciadas orientadas a resolver problemas, las cuales deben ser claramente conocidas y caracterizadas, con el establecimiento de objetivos a corto y mediano plazo. En este enfoque de comprensión de la gestión escolar, se enfatiza la colaboración entre directores, docentes, padres de familia, la comunidad en general y los alumnos, con el fin de ampliar las oportunidades y mejorar la calidad del aprendizaje.

En consecuencia, la gestión escolar implica la generación de procesos cualificados en la comunidad educativa y exige competencias especializadas por parte de quienes dirigen las instituciones. Esto implica considerar aspectos como las interrelaciones, el liderazgo, los conocimientos, los procedimientos pedagógicos y la gestión de aspectos legales, económicos y tecnológicos. En este modelo, la búsqueda de la calidad educativa en las organizaciones escolares es primordial, y se logra mediante la participación de diversos actores con el propósito

de construir mejores formas de vida para los educandos para brindarles una existencia digna y satisfactoria.

Empero, surgen interrogantes como: ¿cuál es la relación entre la gestión escolar y la calidad educativa?, ¿qué se entiende por calidad educativa en este contexto?, ¿quiénes son los demandantes de una educación de calidad? Estas preguntas y otras similares demandan comprensión del impacto que esta gestión ha tenido en el ámbito organizacional escolar. La educación inclusiva, sin duda, es un indicador de la calidad en la prestación del servicio educativo para todos y cada uno de los estudiantes que asisten a cualquier institución.

Para sustentar lo anterior, Mercado y Escobar (2022) (G5) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de analizar el impacto de la gestión escolar en la calidad educativa. Para ello, realizaron un estudio comparativo de las sedes San Luis y San Vicente de la Institución Educativa San Luis, ubicada en el municipio de Yarumal, Antioquia. El estudio se basó en la observación, descripción, explicación y predicción, centrándose en la gestión escolar de la institución para analizar su influencia en la calidad educativa.

Los resultados revelaron una falta de capacitación de los profesores por parte de los directivos docentes, así como la necesidad de una revisión urgente del proceso de resolución de conflictos estudiantiles para que sea más efectivo. Además, se identificó la insuficiencia de recursos para mejorar la calidad educativa de la institución mencionada, entre otros aspectos. En conclusión, se plantea la necesidad de reconsiderar algunas directrices o políticas institucionales.

Así mismo, la falta de capacitación de los profesores por parte de los directivos docentes pone de manifiesto la necesidad imperante de brindar oportunidades de desarrollo profesional y

garantizar la actualización de los conocimientos y habilidades pedagógicas de los docentes. Esta medida se convierte en una contribución saludable para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativas.

Otro aspecto crítico que requiere una atención diligente es el proceso de resolución de conflictos estudiantiles donde la gestión escolar debe implementar estrategias efectivas que promuevan la comunicación y la mediación, para ofrecer un entorno escolar seguro y propicio para el aprendizaje. Además, se identifica la insuficiencia de recursos como un desafío significativo para mejorar la calidad educativa. La gestión escolar debe asegurar una asignación adecuada y equitativa de los recursos disponibles, optimizando su uso y buscando alternativas para superar las limitaciones.

4.1.1 Políticas Inclusivas

En esta subcategoría de análisis, se encontraron políticas inclusivas a nivel nacional e internacional que buscan garantizar la equidad y el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, sin importar su origen étnico, género, discapacidad o condición socioeconómica. Estas políticas incluyen la adopción de marcos legales y normativas que promuevan la inclusión educativa, así como la implementación de programas y proyectos específicos para abordar las barreras y desafíos existentes.

En concordancia, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Fundación Saldarriaga Concha (2020) (G2) manifiestan que:

Las políticas educativas comprenden también aquellas apuestas, orientaciones y/o rutas que establece cada Establecimiento Educativo en el marco de su autonomía guardando pertinencia con el contexto y garantizando pertinencia con el contexto y garantizando así una oferta flexible y contextualizada a la realidad de los territorios (MEN y Fundación Saldarriaga Concha, 2020 p.25) (G2).

Realizar ajustes y revisiones periódicas de las políticas inclusivas en cada institución educativa tiene como intención promover el progreso, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, al tiempo que se destacan las culturas inclusivas a través de las prácticas pedagógicas.

Avanzando en el análisis de los resultados, desde la segunda forma de distinción; la perspectiva normativa y política de la categoría de gestión escolar no arrojó hallazgos significativos en políticas inclusivas institucionales, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE).

Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Fundación Saldarriaga Concha destacan la importancia de establecer políticas inclusivas para fomentar la participación de todos y crear culturas inclusivas en las instituciones educativas. Además, se identificó la necesidad de capacitación de los profesores y la revisión del proceso de resolución de conflictos estudiantiles para mejorar la calidad educativa en cada institución educativa (Mercado y Escobar, 2022) (G5).

En este orden de ideas, replantear directrices institucionales para mejorar los niveles de calidad educativa es necesario, así mismo, es claro que, mientras no se establezcan las políticas o

acciones normativas, la discriminación y exclusión pueden presentarse permanente, determinando que, la gestión escolar requiere un ensamblaje desde las políticas inclusivas cuyos ajustes y revisiones periódicas tienen como objetivo fomentar el progreso y el aprendizaje, así como resaltar las culturas inclusivas a través de prácticas pedagógicas. Sin embargo, es crucial tener en cuenta que, sin la implementación de políticas inclusivas, no es posible crear ni fomentar culturas ni prácticas inclusivas.

De igual modo, para lograr una comprensión adecuada desde una perspectiva ética, política y de derechos, resulta fundamental transformar y promover una actitud social positiva en relación con las políticas inclusivas (MEN y Fundación Saldarriaga Concha, 2020) (G2). De acuerdo con Quiceno, et al. (2020) (G3), las políticas inclusivas están vinculadas al aprendizaje de la ciudadanía; ser inclusivo hace parte de ser ciudadano, es un aprendizaje colectivo, grupal, colaborativo, solidario y trascendental que dignifica al ser humano desde su individualidad y diversidad, la tarea, entonces, de la sociedad, es enorme.

4.1.2 Culturas Inclusivas

Para iniciar, desde una perspectiva epistemológica, la gestión escolar acuña su teoría desde el planteamiento de Freire, citado por Aguilar (2015) (G1), donde se resalta la importancia de confiar en la educación como un enfoque político que, a través del diálogo, permite comprender la realidad y la constitución de cada estudiante en su diversidad y particularidad. Sin esta connotación, el discurso de la gestión escolar no podría fundamentar las culturas inclusivas.

La pedagogía de Freire invita a reflexionar críticamente sobre los supuestos, los métodos y las implicaciones de la educación inclusiva, teniendo en cuenta el contexto y la realidad de las comunidades; proporciona una base sólida para comprender de manera profunda y rigurosa la educación por y para todos, sin importar diferencias de sexo, raza, capacidad u origen. La educación inclusiva puede trascender las visiones del mundo y contextualizar las limitaciones culturales y políticas, de manera que impacta o transforma las estructuras sociales a través del diálogo.

Para mayor comprensión, los hallazgos en esta subcategoría se basan en la perspectiva epistemológica de Aguilar (2015) (G1), quien hace referencia a Freire y establece una conexión entre educación y acción. Según Aguilar, esta acción lleva al individuo a una práctica político-pedagógica y, como resultado, a una mayor conciencia. Este despertar de conciencia, sin duda, allana el camino para la construcción de una propuesta democrática basada en la inclusión educativa como componente fundamental de la gestión escolar (Aguilar, 2015, p.7).

La toma de conciencia, de manera coherente, implica un proceso en el que una persona o comunidad se enfrenta a sus ideas, emociones y sentimientos en relación con un aspecto o individuo dentro de su entorno social. Este proceso implica alcanzar una comprensión precisa desde una perspectiva ética, política y de derechos, con el propósito de transformar y fomentar una actitud social positiva (MEN y la Fundación Saldarriaga Concha, 2020) (G2).

Freire (1990) sostiene que la educación es un proceso concreto, en constante movimiento, donde la teoría y la práctica se construyen y reconstruyen en sí mismas, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla y la interacción dialógica entre educadores y educandos. Agrega

que, la educación es un movimiento dinámico que se manifiesta en el diálogo, ya que este permite a los individuos alcanzar la conciencia y, con ella, una acción liberadora. Este aspecto es fundamental para la promoción de culturas inclusivas. (Aguilar, 2015) (G.1).

Análogamente, Freire establece los fundamentos de su epistemología pedagógica al afirmar que "la práctica de la libertad sólo encontrará una expresión adecuada en una pedagogía en la que el oprimido tenga las condiciones para descubrirse y conquistarse a sí mismo de manera reflexiva, como sujeto de su propio destino histórico" (Aguilar, 2015, p.13) (G1).

Según Ocampo, Freire es el precursor de un movimiento educativo con un enfoque político que aborda el problema educativo desde la concientización del oprimido a través de la educación, y la alfabetización crítica y contextualizada. A través de su pedagogía, Freire da prioridad a la educación dialógica o conversacional sobre la educación basada en planes de estudio, la praxis en la actividad educativa, la creación y el fortalecimiento de la "escuela popular" en América Latina (Ocampo, 2008, citado por Aguilar, 2015). Estos aspectos son de gran relevancia para la gestión escolar en aras de lograr una educación inclusiva para todos los estudiantes, sin importar su género, raza, capacidad u origen.

Para Aguilar (2015) (G1), la tarea fundamental de la educación en Freire es identificar y superar los paradigmas que condicionan la educación. Asimismo, agrega que según Freire el diálogo es un elemento central de la pedagogía, requiere una mentalidad abierta y no prospera en ambientes cerrados, en este sentido, Freire considera que el diálogo debe ser la base de cualquier práctica docente y un compromiso con la sociedad (Freire 1997, citado por Aguilar, 2015) (G1).

En consonancia con lo anterior, estos aspectos se relacionan estrechamente con la visión de Freire sobre la educación inclusiva y su importancia en la gestión escolar. Sin duda, la concientización del oprimido, la alfabetización crítica, la educación dialógica y el fortalecimiento de la "escuela popular" son componentes esenciales para crear un entorno educativo inclusivo y promover la equidad y la participación de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias individuales. Al romper los paradigmas y fomentar el diálogo, se establecen las bases para una gestión escolar orientada hacia la educación inclusiva y el desarrollo de una sociedad más justa.

Para lograr una educación inclusiva en la gestión escolar, es necesario tener en cuenta la reflexión de Freire sobre la convivencia y la autonomía. Esto implica abordar varias circunstancias clave: primero, reconocer problemas como la discriminación y la exclusión que superan las capacidades de la comunidad; segundo, generar cambios en los individuos que forman parte de la gestión escolar mediante culturas inclusivas; tercero, formar líderes conscientes de su papel en la solución del problema y promover culturas inclusivas en la comunidad; y cuarto, reconocer que el cambio implica una transición caótica de la estructura antigua a la nueva (Aguilar, 2015) (G1).

Según Aguilar (2015) (G1), Freire aboga por una práctica de la libertad y una pedagogía innovadora como medio para construir una sociedad mejor y un futuro nuevo. En resumen, la propuesta pedagógica de Freire se centra en el individuo y su acción en el mundo.

Por otro lado, en el informe del Ministerio de Educación Nacional, la cultura desempeña un papel crucial en la forma en que las personas se perciben a sí mismas y a los demás, así como

en cómo afecta los comportamientos y las relaciones. Booth y Ainscow (2015) sugieren que las culturas inclusivas reflejan las relaciones, valores y creencias arraigadas en la comunidad educativa, y proponen un cambio cultural como medio para mejorar las instituciones educativas. (MEN y la Fundación Saldarriaga Concha, 2020) (G2).

En relación con lo anterior, los autores Quiceno et al. (2020) (G3) establecen una conexión entre las culturas inclusivas y la ciudadanía. Según ellos, el aprendizaje de la ciudadanía depende en gran medida del contexto de socialización de los estudiantes, especialmente en su experiencia temprana con la educación familiar y escolar básica. Estas culturas buscan promover la construcción de la subjetividad y el reconocimiento del sujeto como depositario de deberes, derechos y expectativas sociales, al tiempo que se enfocan en la formación de valores políticos, el respeto por las normas y las expectativas sociales desde los primeros años de vida.

En consonancia con lo expuesto, los autores también destacan que la formación en ciudadanía es necesaria para establecer la intencionalidad, la cual se puede reflejar en el currículo y se basa en los principios educativos fundamentales. Estos principios están estrechamente ligados a las políticas inclusivas e incluyen la educación en ética ciudadana, el respeto por los Derechos Humanos en relación con la Convención de los Derechos de la Niñez, la formación política como una práctica cotidiana tanto en la escuela como en la familia y la comunidad, la participación activa en la democracia escolar para aprovechar las oportunidades de participación, y el reconocimiento tanto de la propia cultura como de otras culturas. De este

modo, la educación inclusiva abarca una formación que considera los cambios sociales y el contexto (Quiceno et al. 2020) (G3).

También se sitúan las culturas inclusivas desde lo epistémico porque acuden al diálogo como un recurso amplio y poderoso para responder a sugerencias y cuestiones externas. Representan un cambio de imaginarios, actitudes y comportamientos. Además del recurso al diálogo, también requieren de la toma de conciencia, la convivencia escolar, la participación de la comunidad educativa y los principios inclusivos.

Asimismo, Quiceno, et al. (2020) (G3) afirman acertadamente que la educación inclusiva abarca una formación que tiene en cuenta los cambios sociales y el contexto en el que los niños viven actualmente. En este sentido, el concepto de gestión escolar se convierte en un constructo polisémico, lo que implica que se comprende y utiliza de diferentes maneras según el enfoque teórico, el contexto cultural o las perspectivas individuales de quienes lo emplean. No existe una única definición universalmente aceptada. Para avanzar en la comprensión y redefinición constante, es necesario reconocer la existencia de múltiples enfoques o concepciones, que pueden variar en función de diversos factores, como las teorías educativas, los modelos de gestión, los contextos socioculturales y los objetivos institucionales. La gestión escolar es dinámica y cambiante.

Otro análisis, al abordar su episteme, se centra en la interacción entre educación y acción, lo cual conduce a la práctica político-pedagógica. En otras palabras, la educación inclusiva demanda una formación tanto individual como colectiva que promueve la toma de conciencia, tal como lo expresa Freire.

4.1.3 Prácticas Inclusivas

En esta tercera subcategoría de análisis, los hallazgos del documento "Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva" del Ministerio de Educación Nacional, señalan que, según Booth y Ainscow (2020), las prácticas inclusivas:

Garantizan la participación de todos los estudiantes, reconociendo que el conocimiento y la experiencia adquiridos fuera de la escuela desempeñan un papel fundamental en los aprendizajes significativos. Estas prácticas se centran en obtener los recursos necesarios para abordar la diversidad, integrando la enseñanza y el apoyo para superar las barreras (p. 64)

Según el informe del MEN y la Fundación Saldarriaga Concha (2020) (G2), las prácticas inclusivas engloban el currículo, la pedagogía, la evaluación de estudiantes con discapacidad, los apoyos educativos, la formación docente y las comunidades de aprendizaje.

En relación con lo anterior, Moya et al. (2020) (G4), afirman que en situaciones como las actuales, uno de los mayores desafíos para el sistema educativo es garantizar un aprendizaje significativo y aplicable a la vida. Es urgente que los profesionales de la educación establezcan una buena convivencia y conexión con sus estudiantes, y en este sentido, la práctica de la empatía es un valor fundamental en el aula. Al adoptar un enfoque empático en su rol diario, el docente puede percibir las emociones, sentimientos y sensaciones de los estudiantes, para comprender sus formas de pensar y actuar.

En la investigación realizada por Moya et al. (2020) (G4), sostienen que la empatía genera un ambiente positivo que estimula y motiva a los estudiantes a educarse y fortalece la motivación personal y la voluntad para superar los obstáculos tanto dentro como fuera del aula.

Examinaron la importancia de la empatía entre el docente y el estudiante como estrategia para el desarrollo académico y utilizaron métodos inductivos, deductivos y exploratorios basados en fuentes bibliográficas. Los resultados destacan que una relación cordial entre alumno y maestro tiene un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio subraya la relevancia de las prácticas inclusivas fundamentadas en la comprensión del ser humano y su relación con la formación docente. En conclusión, la empatía entre el docente y el estudiante se revela como un factor crucial para el éxito educativo (Moya et al. 2020) (G4).

Avanzando en el análisis procedente de los resultados, desde la perspectiva de lo práctico y referente a la categoría de gestión escolar, García, et al. (2023) (G6) establece que ésta permite el mejoramiento continuo de la calidad, equidad y pertinencia de la educación, es decir, una gestión necesita de un esquema administrativo. Como resultado, las instituciones educativas o el sector de la educación inclusiva no han contado con administradores eficientes, puesto que la discriminación y exclusión se manifiestan aun, en las prácticas educativas.

De conformidad con García, et al. (2023) (G6), el autor Namo de Mello (1999) nos permite inferir que desde lo práctico, la gestión escolar involucra unas metas a corto y mediano plazo, es decir, sin las prácticas inclusivas visibilizadas a través de los diseños curriculares, las valoraciones pedagógicas, la evaluación y el aprendizaje basado en estrategias del Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, los apoyos, o los famosos Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR (Decreto 1421/17), formación docente y el establecimiento de comunidades de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes; no es posible brindar ese servicio de calidad denominado Educación Inclusiva (MEN y Fundación Saldarriaga Concha, 2020) (G2).

En este contexto, la educación inclusiva se destaca como un indicador fundamental de la calidad en la prestación del servicio educativo para todos los estudiantes en cualquier institución educativa. Como afirman Booth y Ainscow (2015) citados por MEN y Fundación Saldarriaga Concha (2020) (G2), las prácticas inclusivas van más allá de garantizar la participación de los estudiantes, también y según el hallazgo de Rodríguez, et al. (2020), se relacionan con el aprendizaje significativo que sea aplicable a la vida y se presenta como uno de los desafíos más importantes y complejos del sistema educativo.

Conforme con Moya, et al. (2020) (G4) los docentes deben desenvolverse en una sana convivencia y conectar con los estudiantes. La práctica de la empatía se considera un valor fundamental en el aula porque permite al maestro percibir las emociones, sentimientos y formas de pensar y actuar. Sí el docente se compromete a adoptar un enfoque empático en su rol diario, se genera un ambiente positivo que estimula y motiva a los estudiantes, fortalece su motivación personal y su voluntad para superar obstáculos dentro y fuera del aula. Esto demuestra la importancia de las prácticas inclusivas basadas en la comprensión del ser humano y su relación directa con la formación docente.

Otro aspecto relevante relacionado con la gestión escolar es la formación docente. La educación inclusiva requiere que los docentes desarrollen una formación sólida, más que recibir capacitaciones que brinden pautas sin profundizar en la comprensión de la atención educativa de todos los estudiantes, sin exclusiones.

4.2. Inclusión

Para esta segunda categoría de análisis Arias (2014) afirma que la escuela es el referente más importante en la sociedad para trabajar la inclusión, determina que es vital la eliminación del lenguaje peyorativo, el abordaje de la indiferencia y la falta de empatía en el grupo docente con el fin de fomentar vínculos por medio de la comunicación, trabajo en equipo y participación. La promoción del pluralismo democrático, tolerancia y aceptación de las diferencias, es un proceso que requiere adaptar el currículo a una realidad diversa y promover el trabajo cooperativo y la acción colectiva en el aula. La escuela debe crear una "cultura escolar" que incluya las diferencias individuales (Sánchez y Robles, 2013).

A continuación, se presentan los hallazgos correspondientes a las sub-categorías previamente establecidas.

4.2.1 Actores que conforman la comunidad educativa y la inclusión

El andamiaje legal tanto a nivel mundial como nacional está robustecido, no obstante, las metas allí propuestas están lejos de ser alcanzadas; tal como lo expone García tras un trabajo de revisión documental de las políticas públicas en inclusión llevado a cabo en el año 2020. La autora expone un par de cuestionamientos a la posibilidad real de una educación inclusiva e incluye un análisis sobre los actores que contribuyen a la construcción de un ambiente inclusivo en la escuela según la normativa:

> Hacen parte de la comunidad los estudiantes, los docentes, las familias o acudientes y los demás actores administrativos, de servicios generales y los directivos. El análisis permitió

extraer las características principales de estos actores, de manera que fue posible identificar los atributos esperados (García, 2020, p.83) (G6).

Por tanto, los estudiantes son respetuosos, reflexivos y participativos (García, 2020). Ahora bien, tratándose de niños pertenecientes a grupos poblacionales de atención especial, resulta particularmente crítica la actuación del entramado escolar, ya que, los estudiantes no llegan con un bagaje amplio, en lo que a tratar con la diferencia hace referencia. Además, se puede sufrir alguna forma de discriminación y cultivar, sin embargo, prácticas de exclusión y discriminación (Hall, 2010) (T1).

Agregando, el deber de la familia es ser responsable, participativa y colaborativa, pero sobre todo apoyar al estudiante (García, 2020) (G6). Sin embargo, según Cobos (2021) (I5) los padres y cuidadores han descuidado la modelación, especialmente, a partir de los discursos que consolidan derechos y establecen el libre albedrío como inamovible en las decisiones del comportamiento

A continuación, como actor principal, el docente se caracteriza por:

Ser una persona formada en educación, que se mantiene actualizada, es participativa, investigadora, idónea, inclusiva, respetuosa, ética e innovadora, y con capacidad para asumir un papel de apoyo pedagógico, orientador de los procesos de formación, creador de material didáctico y creador de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) (García, 2020 p.83) (G6).

Los docentes como actores educativos y de la inclusión, por ejemplo, en el capítulo I del Decreto 2082 (MEN, 1996), se les impone el adiestramiento para enseñar a estudiantes con estas

diferentes condiciones, sin que estén formados para ello. La experiencia muestra que el acercamiento de los docentes al tratamiento de alguna de estas condiciones es el resultado de la convivencia con algún familiar o amigo con la condición. Agregando, los adultos de la escuela, no tienen mayor interés en prepararse para atender las múltiples situaciones que implica en los escenarios de aula, más bien pretenden delegar todo el trabajo a los docentes de apoyo (García, 2020) (G6).

Hay que empezar a pensar, seriamente, desde la realidad de las aulas, desde la resistencia de los maestros para con los programas de inclusión, estrategias reales para que este acontecimiento sea visto realmente como una oportunidad para mejorar y no como el castigo que, hasta la fecha, representa (García et al. 2022) (G6).

Por su parte, la inclusión, desde una perspectiva epistemológica se relaciona con la capacidad de levantar perspectivas inclusivas en la producción reflexiva. En otras palabras, la inclusión es un espacio para construir conocimiento y producir disertaciones que promuevan la no-discriminación y la equidad en el acceso a la educación. Esto implica considerar con precisión las concepciones epistemológicas subyacentes a los discursos relacionados con la inclusión, así como los efectos de poder y exclusión que pueden producir tales discursos. En resumen, supone un cambio de enfoque que va más allá de políticas asistencialistas o reactivas, hacia una producción de conocimiento que sea inclusiva y equitativa.

La inclusión no es una sola cosa, pues, se trata de todas las características y condiciones que, además de permitir el reconocimiento individual, se constituyen en los recursos para lidiar

con el mundo, busca que las aulas, sean espacios en los que no se perciban conductas de desprecio hacia la diferencia étnica, hacia las sexualidades diversas, hacia las características físicas, hacia la discapacidad, hacia el género, hacia las prácticas religiosas y culturales, por citar sólo las de mayor prevalencia.

4.2.2. Inclusión educativa de estudiantes con discapacidades

Aunque la noción de escuela y educación inclusiva no es un tema nuevo, tampoco se ha avanzado en la normatividad que las regule de conformidad a la diversidad del país; todavía no se hace la transición de lo formal a lo práctico, la plenitud de la "Escuela para Todos" sigue siendo una aspiración y no una práctica visible de la educación inclusiva. El Decreto 1421/2017 en el artículo 2.3.3.5.1.4. define la educación inclusiva como:

[...] un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

Díaz y Rodríguez (2016) (I4) realizan un recorrido histórico que permite conocer la evolución de la terminología en relación a las necesidades educativas especiales, discapacidad y diversidad funcional, a su vez, manifiestan que según Cáceres (2004) desde el modelo social, la

discapacidad se entiende como una serie de circunstancias que surgen del entorno o contexto social, y no como un atributo de la persona, así pues, la responsabilidad de llevar a cabo las modificaciones necesarias para permitir la participación plena de las personas con discapacidad recae en la sociedad.

Este concepto está dando paso a nuevas perspectivas sobre las prácticas educativas y sociales en el cambio lingüístico, un enfoque de diversidad funcional que requiere servicios sociales y educativos para satisfacer las demandas de la educación inclusiva.

Si bien es cierto que la integración es un paso para lograr la educación inclusiva, integrar no significa incluir, y citando a Delgado (2007) manifiestan que la educación inclusiva significa que todos los niños y niñas de una comunidad en particular aprendan juntos, independientemente de su origen personal, social o cultural, incluidas las condiciones especiales que dificultan el aprendizaje.

Siguiendo las contribuciones de Díaz y Rodríguez (2016) (I4) manifiestan que los elementos identificados por Porter (2003) en el campo de la educación, tienden la necesidad de ser enfatizados como pilares fundamentales en los procesos de inclusión, entre estos están las nuevas funciones de los maestros de educación especial, el énfasis en estrategias educativas innovadoras, el compromiso con la capacitación personal, el abordaje de problemas actuales y el desarrollo de grupos de apoyo estudiantil en las escuelas, lo cual permite realmente hablar de la educación inclusiva, con un impacto significativo y un modelo educativo trascendente.

Por su parte, Rubio y Lockmann (2018) (I2), utilizan herramientas genealógicas y arqueológicas inspiradas en Michel Foucault, analizan el concepto de inclusión en la educación

contemporánea, manifiestan que la inclusión es una forma de gubernamentalidad, que históricamente ha venido operando y que en la actualidad aplica de forma diferente.

Los autores proponen el concepto de “inclusión por habitabilidad”, como un mandato moderno que requiere un aprendizaje constante que exige estrategias para invertir en los sujetos y regular el comportamiento, logrando que la inclusión se dé a través de la capacidad de estos para habitar ciudades. Pues, la inclusión no se trata solo de incluir a los individuos, sino de crear espacios habitables para que vivan.

De esta forma, la habitabilidad surge en el encuentro entre el sujeto y el entorno, y entre los habitantes y el espacio. Ambos requieren intervención. El medio, el espacio, y el sujeto, los habitantes. Con base en estas intervenciones de sujetos y residentes, reconocemos que, junto con la mentalidad de inclusión, la mentalidad de aprendizaje también respalda un estado de habitabilidad. Por lo tanto, podemos decir que el aprendizaje es hoy una forma de gobierno moderno (Rubio y Lockmann, 2018) (I2).

Como tema innovador para este apartado encontramos que en el libro Inclusión educativa y social: Aportaciones para su desarrollo, Sebastián-Heredero et al. (2020) (I1), manifiestan que la amplitud del concepto de inclusión permite vincular dos vertientes como lo son la educativa y la social, con aspectos culturales y políticos, entrando en relación directa con la comprensión de los derechos humanos, que permiten el acceso, permanencia, participación y resultados, a que todas los sujetos tienen derecho. Refiriéndose a la educación inclusiva los autores trascienden y superan la terminología de educación especial citando la definición de la UNESCO como “un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos,

incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación" (p.13). Este concepto se relaciona y es inherente a la inclusión, pues la participación solo se da en el contexto social.

En el mismo libro, en el capítulo "Nuevas formas de Inclusión en la sociedad del conocimiento" Martínez (2020), indica que si bien es cierto que el término inclusión tradicionalmente se ha asociado al ámbito educativo haciendo referencia a una educación de calidad para todos, actualmente hay dimensiones emergentes "que pueden convertirse en alternativas importantes para el abordaje integral de la inclusión" (p.45) (I1), con nuevas formas de construcción e interacción del conocimiento relacionado con la enseñanza-aprendizaje basada en las tecnologías de la información y del conocimiento.

Así pues, Martínez (2020) (I1) aborda la inclusión y la alfabetización digital como herramientas para promover la inclusión social y educativa en la sociedad; destaca la capacidad de las personas para usar la tecnología y participar en prácticas sociales significativas, más allá del acceso a los dispositivos y la conectividad. De otra parte, enfatiza en la necesidad de un enfoque holístico para la inclusión digital que considere factores sociales, económicos, educativos y tecnológicos, para una sociedad saturada de medios e información, haciendo una invitación a ser "prosumidores" (unión de los conceptos productor y consumidor) dejando el rol pasivo y tomar uno más participativo en cuanto a las nuevas tecnologías.

En suma, Díaz y Rodríguez (2016) (I4), van en línea con el Decreto 1421/2017 al referir la importancia de la educación inclusiva, de calidad y sin excepción para todos; mientras que Rubio y Lockmann (2018) (I2), contemplan la inclusión no solo como una

necesidad de aquel que debe y tiene derecho a ser incluido sino que involucran al gobierno y la sociedad, para que de manera corresponsable sean gestores de esa inclusión por habitabilidad y no sea solo el individuo el que se tenga que adaptar; sino que la sociedad y sus instituciones se adapten a él y le brinden la aceptación que necesita y la posibilidad de movilizarse libremente y con seguridad.

No obstante, para los autores es claro que para hacer realidad la aspiración de inclusión educativa y para que las escuelas y ciudades sean escenarios incluyentes, no basta con un cambio de lenguaje, sino que se requieren cambios estructurales en los esquemas mentales y sociales.

En concordancia, desde la perspectiva normativa y política, la inclusión, arroja como resultado, que Colombia es un país sobre normatizado y no ha podido lograr, a través de esa reglamentación exhaustiva, la integración de la sociedad, trascendiendo los estigmas y estereotipos, con los que se configuran las diferentes prácticas de discriminación. El fenómeno se puede atribuir a varias causas; aunque la más importante es la negación del fenómeno en sí mismo. Afirmar que la escuela colombiana ha alcanzado una inclusión total, como ordenaba el Decreto 1421 de 2017 es tan disparatado como el Decreto mismo. Que para 2017 se mantuviera el porcentaje de 2013, es decir, que el 80% de los niños con discapacidad no asistiera a la escuela (García, 2020) (G6), y que, desde ahí a 2023 no aparezcan cifras oficiales sobre el tema, es un dato que la investigación no puede pasar por alto, pues se trata de una forma de invisibilizar, quizá una de las más compleja, ya que impide la comprensión del fenómeno, por falta de cifras.

Por ende, resulta relativamente comprensible que no basta con órdenes perentorias, sino que las diferencias deben atenderse a partir del conocimiento, no sólo desde el reconocimiento.

La política pública debe profundizar la información con que nutren los documentos públicos, para que las orientaciones no resulten confusas, cuando no están vacías (Gutiérrez, et al., 2017).

Las instituciones del gobierno que están encargadas de emanar el respectivo aparato normativo y los receptores de estos documentos en las instituciones, esto es, rectores y coordinadores. Para ellos, en general, la inclusión es un éxito rotundo, pues todos tienen el derecho a ingresar al sistema educativo público y, por vía normativa, todas las escuelas son inclusivas.

4.2.3. Inclusión educativa de estudiantes migrantes venezolanos

Debido a la crisis presentada en el país vecino, Colombia ha recibido de manera irregular alrededor de 1.200.000 migrantes. A manera de ejemplo, El Diario La Opinión citado por el MEN menciona que:

Las estadísticas que maneja Migración Colombia, según el registro administrativo de migrantes venezolanos en Colombia, es que en Villa del Rosario el 23% de su población son migrantes irregulares. Dobló su población en apenas cuatro años, tras el cierre de la frontera. De los 38.000 migrantes que entran a Colombia por el corregimiento de La Parada, unos 8.000 se quedaron a vivir en este barrio, el resto va y viene por sus calles en una romería sin fin que también demanda servicios de transporte y agua, esto último el eterno problema en Villa del Rosario. Por sus calles es rutina ver hombres y ahora también mujeres, de día y noche, cargando pesados bultos con contrabando: carne, comida, gaseosas (MEN, 2019).

Definitivamente, la migración influye en la familia de los estudiantes venezolanos por los cambios que enfrentan dentro de los contextos desconocidos, xenofóbicos, carentes de necesidades básicas, los cuales constituyen el primer espacio educativo, y quizás más decisivo, en la construcción personal del alumno. En la mayoría de los casos, la migración desintegra a las familias y esto afecta el desempeño académico y convivencial de los estudiantes venezolanos.

Villamil et al. (2018) (I3), explora la relación entre la infancia y la migración internacional en Colombia, centrándose en el derecho a la educación de esta población, especialmente los provenientes de Venezuela. Destacan la importancia de la educación como factor clave en la integración. Es así como realizan un llamado a políticas preventivas para abordar las vulnerabilidades que enfrentan estas comunidades y abogan por un enfoque participativo en la investigación que les dé voz y los empodere como sujetos activos de sus propios derechos.

Al respecto Leal et al. (2021) (I6), parten de un estudio realizado a 100 migrantes encontrando, que el 60% de los estudiantes tienen dificultades con la atención o percepción, mientras que el 40% siente ansiedad e inseguridad al vivir en otro país. Además, identificaron factores que influyen en la inteligencia emocional de los estudiantes migrantes, la comprensión y la regulación de las emociones.

Es por ello que en las aulas se presentan varias actitudes de los estudiantes venezolanos provocadas por los cambios sufridos por la migración a la cual fueron enfrentados junto a su grupo familiar, se hace recomendable la implementación de estrategias de integración, para la identificación de la estabilidad emocional que sufren durante la adaptación a un nuevo país,

contexto y cultura, rechazando de esta forma valores negativos como el acoso escolar y la xenofobia.

El Banco Mundial (2020) apoyados en la base del EPEC1 2019 identificó que “las principales barreras informales que enfrentan los migrantes para acceder a la educación son la falta de cupos y de documentación” (p 28); además la familia venezolana tiene como prioridad la alimentación y vivienda, dejando de lado la escolarización de sus hijos, a la vez desconocen las instituciones educativas que cuentan con cupos y los recursos para acceder a las mismas.

Es así como Cobos (2021) (I5) expone que el proceso de escolarización para las familias migrantes está influenciado por las condiciones de vulnerabilidad existentes en el entorno; donde la experiencia escolar comienza en Venezuela cuando la familia decide migrar y se moldea a través de la interacción con los demás sujetos de la comunidad educativa.

Llama la atención, la descripción puntual de las brechas de equidad en educación y dificultades socioemocionales de los estudiantes venezolanos que realizan Bonner et al. (2022), quienes puntualiza que muchas de las familias venezolanas, dependen de un ingreso diario lo cual afecta sus necesidades básicas relacionadas con la vivienda, la alimentación y la salud, y se enfrentan a la estigmatización por la coyuntura actual de las protestas sociales y el aumento de la inseguridad en la ciudad. Los niños venezolanos tienen dificultades para ingresar y constantemente están cambiando de domicilio y de localidad dentro de la misma ciudad.

Sumado a esto, los estudiantes denuncian una discriminación que va en aumento, aspecto que apunta a las culturas inclusivas, en este mismo informe según la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID siglas en inglés) en el año 2020: “los niños

venezolanos no lograron acceder al sistema escolar debido a factores como la distancia, transporte escolar, cupos escolares, necesidad de trabajar en el caso de los adolescentes, costos escolares y requisitos de documentación por parte del Estado Colombiano" (Bonner, et al. 2022, p.41).

Por lo que refiere al análisis, desde la perspectiva de lo práctico y referente a la categoría de la inclusión, y equiparando con lo expuesto en el párrafo anterior, se evidencia que el país asume los discursos de inclusión, pero no se pregunta por la realidad del proceso, por ejemplo, los docentes y orientadores, están obligados a atender a cada estudiante en el salón de clases, en la condición que llegue; aún sin contar con los conocimientos necesarios; por otra parte, son responsables del cuidado de cada estudiante y, para llevar a cabo la tarea con suficiencia, están obligados a investigar cada caso, por su cuenta (Segovia 2016).

Además, aunque se reconoce la importancia de tomar medidas urgentes para modificar los imaginarios de la sociedad, a partir de la labor escolar; el sistema escolar no sabe cómo hacerlo. En una escuela, el discriminador es un estudiante que también es víctima (Ramírez, 2017). En las escuelas se combate la agresión con agresión. El estudiante que discrimina es regañado, castigado, excluido, avergonzado; pero no se le enseña a entender la diferencia para convivir empáticamente con los demás, nadie atiende al niño que discrimina como la víctima que es, de procesos de formación e inclusión social deficientes.

4.3 Interculturalidad

La interculturalidad como se ha mencionado hace referencia a la interacción y el intercambio entre diferentes culturas, donde cada cultura conserva sus características únicas mientras aprende y aprecia aspectos de otras. La representación atañe a cómo se representa un grupo o cultura en los medios o el arte, y cómo estas pueden perpetuar los estereotipos o desafiarlos. La identidad es el sentido de sí mismo, de un individuo o grupo, que incluye aspectos culturales y sociales.

Desde una perspectiva epistemológica la interculturalidad implica una reflexión sobre los procesos de producción referentes al conocimiento y la relación con las distintas culturas y formas de vida presentes en una sociedad como la nuestra: pluriétnica y multicultural. Se trata de reconocer la coexistencia de múltiples formas de conocimiento, incluyendo los tradicionales y los de las minorías culturales, de promover un diálogo intercultural que permita la construcción de un conocimiento más diverso. De cuestionar y superar los supuestos epistemológicos hegemónicos que han excluido a ciertas culturas o formas de vida, es una tarea común, necesaria para promover escenarios que creen diálogos yacentes entre las diferentes culturas y conocimientos presentes en una sociedad multicultural e inclusiva.

Por tanto, en el contexto de la interculturalidad, las cuestiones relacionadas con la representación y la identidad desempeñan un papel importante en la forma en que las personas perciben e interactúan con las diferentes culturas.

4.3.1 Identidad

La identidad se trata de una categoría particularmente compleja, porque, en primer lugar, el individuo es presionado desde la niñez para constituir una propia, a partir de cierta intuición del sentido común, que atribuye propiedades morales a esa construcción, que, en ese tipo de discursos, parece ser el resultado de la voluntad del individuo. La identidad es, pues, que una cosa sea igual a sí misma. Esa tautología, casi perogrullada, ha sido elevada al rango de ley del pensamiento, para evitar que cuando se predica de algún sujeto, se tenga en mente siempre el mismo sujeto, así no se cometen extrapolaciones y la argumentación, puede decirse, funciona adecuadamente. Buscando simplificar el problema, se trata de una estructura muy compleja, que no termina de formarse nunca, pues estos repertorios no son estáticos.

Según Cobos (2021) (I5), la identidad, entonces, se dibuja en la familia. Este primer escenario de aparición individual es también el primer lugar de encuentro con los otros desde el uno mismo del que se trate en cada caso. Aunque se trata de una tarea de la mayor responsabilidad, los padres y cuidadores han descuidado la modelación de los niños, niñas y jóvenes a su cargo, especialmente, a partir de los discursos que consolidan derechos y establecen el libre albedrío como inamovible en las decisiones del comportamiento. En ese escenario, las integraciones no son posibles más que como fruto del azar. Ni las instituciones ni los docentes, que son los encargados de materializar cualquier actividad que se presuma realizada en la escuela- están preparados para interactuar con esas identidades diferenciadas.

Para Hall (2010) (T1), la identidad se juega al interior de la cultura. La cultura no es solamente hegemónica, es un entramado de poderes y contrapoderes a partir de lo dominante

cultural, que son esas prácticas que se han ido imponiendo y que los grupos subalternos buscan pretermitir para imponer nuevas formas culturales. La identidad de los marginados no es marginal en sí misma, es el aparato con el que interpretan el mundo y gracias al cual condicionan su acción. La hegemonía no está dada, no es una sola cosa, sino un juego de voluntades que se permea, permanentemente, por la acción de los excluidos.

A pesar de los cambios que operan alrededor, cada persona sigue siendo ella misma, de manera que no sería posible entender la identidad como una esencia, por lo que las esferas privadas y las esferas públicas en las que se desenvuelve cada persona definen las identidades sociales colectivas; no, en el sentido hegeliano del desenvolvimiento para ser más como uno mismo, sino en un proceso de formación permanente, irreductible, cuyo resultado, en ningún caso se puede anticipar; lo que hace que la identificación también sea un proceso (Hall, 2010) (T1).

Si bien es cierto que las raíces del individuo determinan gran parte de su identidad, también lo es que el medio influye y que la escuela es un escenario de transmisión de valores, especialmente en las prácticas relacionales. No se puede simplificar a ningún estudiante debido a sus particularidades. Si bien es cierto que ese tipo de prácticas forman parte de la vida relacional de la escuela, está en todos los funcionarios de la misma cambiarlas para cambiar la cultura escolar. La cultura no cambia a la deriva, cambia porque las acciones de los miembros de la comunidad empiezan a implementar prácticas diferentes. Las prácticas culturales no fijan a los estudiantes en un lugar inamovible, son categorías dinámicas que cambian, en la medida en que las personas modifiquen sus actuaciones (Hall, 2010) (T1).

Cada persona es atravesada por múltiples determinaciones, que, para el caso de los migrantes, negros, mujeres, LGBTIQ+, pobres, desempleados, jóvenes, entre otras posibles, definen la identidad como juego de subordinaciones sobrepuestas con las que, cada individuo, debe negociar permanentemente (Hall, 2010) (T1). Así se construye la identidad, por las experiencias que confrontan la propia visión de uno mismo con lo que los demás piensan del sujeto (Hall, 2010); cada encuentro con los otros es un espacio de aparición social en el que la propia imagen se desdibuja en favor de la imagen que se construye al escuchar la voz de los demás.

Pertenecer a un grupo excluido (o varios) no representa un valor, en el sentido axiológico del término. Se puede sufrir alguna forma de discriminación y cultivar, sin embargo, prácticas de exclusión y discriminación hacia otras personas (Hall, 2010) (T1).

4.3.2. Representación

Según Hall (2010) (T1) la representación es la manera de producir sentido a través del lenguaje; que no se limita a la escritura o a la oralidad, sino que se trata de sistemas de representación, con los que se jerarquizan los conceptos de modo que tengan significado común, para quienes comparten el código. Pertenecer a una cultura, entonces, es asumir el sistema de signos de un determinado grupo humano, aceptando las reglas comunicativas del mismo. Por tanto, los sistemas de representación sirven para construir sentido, para entender el mundo y para poder actuar en él; a eso, Hall denomina: el trabajo de la representación.

Ahora bien, para los construccionistas el sistema de signos no está fijado, pues se reinventa en las prácticas significantes de las personas, por lo que la representación y el sentido siempre están sujetos a cambio, que incluso se perfecciona en la medida en que las personas entienden que en su acción hay un excedente de sentido que desborda las posibilidades expresivas del emisor y las interpretativas del receptor (Hall, 2010).

Para Hall (2010) (T1), descifrar el código es denotar, interpretarlos es connotar, que no resulta tan sencillo como el sentido común entiende. Esas interpretaciones no pueden ser entendidas como la última palabra, pues se trata de cadenas de interpretación que interactúan permanentemente. Lo más relevante es que la imagen social de un grupo es completamente contextual. Para que haya alguna anomalía respecto a la cultura, esta tiene que explicitarse, de cara al sistema de representación; constituyendo formas de conocimiento que evolucionan con la comunidad; no se trata solo del aislamiento o de la diferencia, sino de los regímenes discursivos para explicarla y para entenderla; aportando con estos ejercicios intelectuales a la transformación permanente de la ideología, porque esos discursos son formas de poder.

Cuando el ser humano comunica sentido, puede equivocarse al transmitir o el receptor puede entender mal el mensaje recibido; pero una persona no puede entenderse mal a sí misma; la fuente del sentido no puede malinterpretarse a sí misma. Para que la representación presente menos riesgos de perder el sentido, cada hablante/emisor debe tener claras sus posiciones de sujeto y de discurso, las múltiples intersecciones que lo atraviesan y lo condicionan; teniendo en cuenta que, entre culturas diferentes, así hablen el mismo idioma y compartan el mismo suelo,

hay cierto relativismo cultural que obliga a traducir, con la mayor seriedad posible, los conceptos y las ideas que se quieren compartir con sus miembros (Hall, 2010) (T1).

Ahora bien, cuando el estudiante llega a la escuela ya ha construido representaciones sociales en su hogar (Cobos, 2021) (I5), lo que implica que la socialización escolar va a poner en juego esos sistemas de representación, depurándolos, en favor de la convivencia, por medio del reconocimiento social y el tejido de las relaciones simbólicas y representativas, especialmente con los pares.

Cuando se afirma que las representaciones sociales son modificadas por medio de la educación (García et al. 2022) (G6) quedan por especificar los diferentes mecanismos por los que, cada estudiante, modifica su estructura para otorgar sentido a la realidad. En principio, cabe suponer que a medida que comparte denotaciones, decodificaciones con los compañeros y profesores va ajustando su manera de entender su lugar en el mundo y sus posibilidades de acción.

Con relación a lo anterior, desde la perspectiva de la práctica la interculturalidad, el abordaje de la identidad, representación e interculturalidad son temas clave para entender la inclusión y las diversas formas en las que ésta puede manifestarse en la escuela y en la sociedad. Sin duda, la educación tiene un papel fundamental en la transformación de acciones discriminatorias y la promoción de las prácticas educativas inclusivas que reconozcan las necesidades particulares. Por tal motivo, promover la participación activa de los grupos marginados en todos los ámbitos de la sociedad para el acceso a la educación, la información y la comunicación, hace parte de las acciones prácticas de la interculturalidad.

En suma, la distinción de lo práctico a nivel de la interculturalidad, todavía se encuentra en formas incipientes y contradice el concepto de educación propia en Colombia, que es la verdadera apuesta de los grupos étnicos nacionales, incluyendo a los raizales, palenqueros y a la población gitana (ROM, por romaní) (Arbeláez y Vélez, 2008).

4.3.3. Educación de grupos étnicos

Quilaqueo y Sartorello (2019) (T3) sostienen que la escuela contradice las racionalidades epistémicas respaldadas por el sistema de conocimiento indígena y obstaculiza la articulación intercultural al enfatizar en los aspectos culturales propios. El desafío es el desarrollar conocimiento donde, las prácticas indígenas se integren al currículo y la educación se base en la relación entre los seres humanos y la naturaleza, para enfatizar en el aprendizaje significativo y la participación de la comunidad en el proceso educativo basado en aspectos sociales y culturales. Por lo anterior, la educación intercultural es vista como un medio para la construcción de procesos de autonomía en el marco de los Estados-Nación de los cuales los pueblos indígenas son parte.

A la vez Soto (2022) (T6), explora el concepto de interculturalidad y su aplicación en la enseñanza de idiomas. Propone superar la tendencia a perpetuar saberes y modos de ser, predeterminados, y en su lugar promover un diálogo de saberes que enriquezca en un encuentro interétnico. Aboga por una concepción intercultural del aprendizaje de lenguas extranjeras que incorpore un enfoque político-pedagógico. El autor enfatiza la importancia de negociar la diversidad sociocultural y reconciliar la diferencia entre lo local y lo extranjero (Walsh, 2005,

como se cita en Soto, 2022) y critica la tendencia de los planes de estudios de inglés como lengua extranjera a perpetuar conocimientos y formas de ser predeterminados, que oscurecen o distorsionan la multiplicidad de realidades socioculturales, políticas e ideológicas locales.

No obstante, en Colombia, la interculturalidad es incipiente, al respecto, Clavijo et al. (2020) (T4), exponen que cuando se tiene en cuenta esta consideración y sus pretensiones de inclusión, el escenario sería el de una escuela compuesta por diferentes grupos humanos que no pretenden que la interacción los afecte. Cuando se observan las quejas, por ejemplo, porque los pueblos indígenas van a escuelas que enseñan en español, hay por lo menos, dos asuntos a revisar: la tarea pendiente de la educación propia, para dinamizar el Decreto 804 de 1995, por un lado, y la integración de los indígenas a los circuitos sociales y económicos del país desde la conservación de sus propias lenguas.

Con relación, Chilama et al. (2018) (T2), agrega que, al hablar de educación básica, primaria, secundaria y la media, las escuelas etno educativas mantienen la misma estructura curricular, conforme a lo reglado desde Bogotá. Hasta el momento, los maestros etno educadores son contratados como docentes provisionales, por fuera del escalafón y la carrera docentes, como estrategia de dominación, para, a través de la amenaza del desempleo y la movilidad laboral, se mantengan dóciles al establecimiento. Así mismo, Valdés (2021) (T5) indica que las Cátedras de Indigenismo y de Estudios Afrocolombianos no son otra cosa que proyectos individuales, generalmente, mediados por intereses particulares, bien sea estudios de posgrado o algún negocio, pero no se articulan, ni responden a macroproyectos que permitan reorientar la escuela.

Al contrario, se asimilan al currículo, por no contar con espacios y momentos para programar y desarrollar actividades específicas.

Referente a la normativa, existen reglamentaciones que contribuyen al reconocimiento de la interculturalidad, las cuales buscan reconocer la necesidad de promover el respeto a los derechos de las minorías y el reconocimiento de las diferencias culturales como una forma de enriquecer la sociedad y fomentar la inclusión social en pro de garantizar la igualdad de oportunidades de las personas con distintas culturas y orígenes étnicos Por tal razón es necesaria la implementación y no solo la formulación de normativas que fomenten el diálogo entre distintas culturas y la valoración de la diversidad cultural, esto implica la eliminación de barreras culturales y la implementación de políticas inclusivas que permitan la participación activa en la sociedad. Entendiendo que la inclusión no solo se refiere a las personas con discapacidad, sino también a aquellas de diferentes orígenes culturales, étnicos y socioeconómicos (Arias, 2014).

Con respecto, a la educación propia, ni los pueblos indígenas, ni las comunidades afrodescendientes han asumido con seriedad esta tarea, en parte, por lo engorroso que resulta el proceso en el país. Aun así, desde la proclamación de la Constitución Política hasta la fecha, ha transcurrido tiempo considerable, de manera que ya deberían existir proyectos en marcha.

En concordancia a la formación de interculturalidad, en Popayán, desde el 2018 funciona la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (s.f.), ofrece programas de: Administración y Gestión Propia, Buen Vivir Comunitario, Comunicación Propia Intercultural, Derecho Propio Intercultural, Licenciatura en pedagogía de artes y saberes ancestrales, Licenciatura en Pedagogía para la Revitalización de Lenguas Originarias, Licenciatura en Pedagogías

Comunitarias, Revitalización de la Madre Tierra, Tecnología en Administración Pública Especial para los Territorios Ancestrales Indígenas y Tecnología en Pedagogía y Lingüística Aplicada para la Revitalización de la Lengua Nasa. Cuenta con la Revista “Sentires y Pensares” que ha publicado dos números, hasta la fecha. Como tal, los programas no trascienden por su carácter exótico, pero contribuyen en el camino hacia la educación propia indígena.

En cuanto a la población afrocolombiana, desde 2000, la Universidad del Pacífico (s.f.) ofrece estos programas: Administración de Negocios Internacionales, Agronomía, Arquitectura, Ingeniería de Sistemas, Sociología, Tecnología en Acuicultura, Tecnología en Construcciones Civiles y Tecnología en Gestión Hotelera y Turismo. A la fecha cuenta con casi tres mil estudiantes, que atiende desde su sede en Buenaventura. La Universidad Tecnológica del Chocó (s.f.), actualmente ofrece 27 programas de pregrado, 10 especializaciones, 6 maestrías y 1 doctorado. Cuenta con casi 15.000 matriculados.

No se trata de procesos de educación propia, son programas asimilados, con matices territoriales, más que étnicos; lo que haría pensar que la autonomía formativa no se explota plenamente.

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

La gestión escolar efectiva y coherente entre la teoría y la práctica de la educación inclusiva es fundamental para mitigar la discriminación en las escuelas. Esto implica la implementación consistente de políticas inclusivas en todos los aspectos de la organización educativa, respaldadas por acciones concretas y prácticas diarias. Para lograr una gestión exitosa, es crucial que los directivos y líderes escolares brinden apoyo y recursos necesarios a los docentes, establezcan un entorno propicio para la participación activa, el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades. Solo a través de esta gestión comprometida se puede construir un entorno educativo verdaderamente inclusivo y libre de discriminación, donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente.

La mitigación de la discriminación escolar requiere una gestión escolar fundamentada en la toma de conciencia, el diálogo, la confianza en la educación como herramienta política, la empatía, el aprendizaje significativo y aplicable para la vida, la convivencia escolar y la participación de la comunidad. Es esencial que las políticas inclusivas sean establecidas y cumplan con las normativas correspondientes, y que se promueva una congruencia entre lo que se escribe y lo que se lleva a cabo.

En síntesis, es concluyente que la calidad educativa parte de una gestión escolar que cuente con el talento humano cualificado y el establecimiento de las políticas inclusivas que

determinan las culturas y las prácticas inclusivas y no a la inversa, como actualmente se lleva a cabo.

Por otra parte, la inclusión se ha convertido en una prioridad en Colombia, evidenciada por la implementación de políticas y programas destinados a garantizar el acceso igualitario a oportunidades y servicios para todos los ciudadanos. A pesar de estos avances, persisten desafíos significativos que requieren atención, como la generación de recursos suficientes y la eliminación de barreras que perpetúan la discriminación y dificultan la participación de ciertos grupos en la sociedad. Es fundamental promover una cultura de inclusión que valore y respete la diversidad en todos los ámbitos de la vida, fomentando la igualdad de oportunidades y el respeto mutuo entre individuos de diferentes orígenes y características.

En consecuencia, la eliminación de la discriminación y la promoción de la inclusión son responsabilidades compartidas por todos los miembros de la sociedad. Es fundamental que las instituciones y los individuos se comprometan a superar las barreras actitudinales y estructurales que limitan la participación plena de ciertos grupos en la sociedad. Esto implica proporcionar oportunidades de educación, empleo, acceso a servicios básicos y participación política equitativa para todas las personas, independientemente de su origen étnico, género, orientación sexual, discapacidad u otras características. Solo a través de un compromiso conjunto y acciones decididas se puede lograr una sociedad inclusiva que valore y respete la diversidad, y que proporcione igualdad de oportunidades para todos sus miembros.

En cuanto a interculturalidad, la mitigación de la discriminación escolar requiere abordar los desafíos persistentes en Colombia para lograr una sociedad intercultural e inclusiva. Es

necesario que las escuelas desempeñen un papel activo al proporcionar herramientas y apoyos que promuevan el aprendizaje y la igualdad, sin duda, la implementación efectiva de la interculturalidad en las escuelas contribuirá a la disminución de la discriminación escolar. Es fundamental promover la participación activa de individuos de diferentes orígenes culturales, étnicos y socioeconómicos, creando espacios de diálogo y aprendizaje que fomenten el respeto mutuo y la valoración de la diversidad. Esto permitirá construir una sociedad más inclusiva, donde se reduzcan las prácticas discriminatorias y se promueva la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

Para lograr una disminución significativa de la discriminación escolar, es necesario un enfoque integral que involucre a toda la sociedad. No se puede depositar exclusivamente en las instituciones educativas y los maestros la responsabilidad de construir un entorno educativo inclusivo. Cada individuo tiene un papel importante en este proceso y puede contribuir desde acciones cotidianas para mitigar la discriminación por esta razón, es fundamental fomentar la interculturalidad, promover el respeto y la valoración de la diversidad en el entorno escolar. Esta acción conduce a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y la convivencia, donde se evita la discriminación escolar. Al promover la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, se fomenta la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, sin importar sus diferencias étnicas, culturales o sociales.

5.2. Recomendaciones

Partiendo de las conclusiones de esta revisión documental alrededor de la gestión escolar, la inclusión y la interculturalidad se recomienda:

Promover la formación en gestión inclusiva para proporcionar capacitación y desarrollo profesional a directivos escolares y líderes educativos sobre estrategias de gestión escolar, enfoques interculturales y mejores prácticas.

Fomentar espacios de diálogo y reflexión entre los diferentes actores de la comunidad educativa para discutir y compartir experiencias relacionadas con la educación inclusiva.

Diseñar programas de formación docente específicos que aborden la eliminación de barreras discursivas y estrategias pedagógicas que proporcionen a los docentes las herramientas y recursos pedagógicos que permitan la flexibilización del currículo y diversas formas de evaluación de los aprendizajes.

Brindar acompañamiento y seguimiento a los docentes en la implementación de las estrategias y enfoques inclusivos en el aula, que puedan incluir visitas de supervisión, asesoramiento pedagógico y espacios de intercambio de buenas prácticas.

Promover la colaboración entre instituciones educativas, entidades gubernamentales, organizaciones no gubernamentales y otros actores relevantes para fortalecer los programas de formación docente en educación inclusiva, para el intercambio de recursos, conocimientos y experiencias, y la creación de redes de apoyo para los docentes.

Estimular la investigación en el campo de la educación inclusiva y la difusión de buenas prácticas y experiencias exitosas, cuyo objetivo sea generar conocimiento y evidenciar las

estrategias más efectivas, así como inspirar a otros docentes en la implementación de prácticas inclusivas en sus propias aulas.

Fortalecer la participación de las familias para impulsar la participación activa en la gestión escolar, brindando espacios para expresar sus preocupaciones, ideas y sugerencias. Esto contribuirá a una mayor comprensión de la diversidad cultural y promoverá la inclusión de todos los estudiantes.

Dar cumplimiento a las políticas inclusivas y equitativas que promuevan en la práctica, la inclusión y la equidad en la educación, garantizando el acceso igualitario a la educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o étnico.

Desarrollar políticas educativas inclusivas que aborden de manera específica las barreras discursivas y promuevan la diversidad cultural en el currículo y en las prácticas pedagógicas. Estas políticas deben estar respaldadas por recursos y apoyo institucional para su implementación efectiva, reconociendo a cada grupo social y cultural de Colombia.

Fomentar el diálogo intercultural que facilite la promoción de espacios de encuentro entre estudiantes, docentes y familias de diferentes orígenes culturales, para facilitar la comprensión mutua, el respeto y la valoración de la diversidad.

Permitir espacios de colaboración entre docentes, estudiantes y profesionales de la educación para analizar y discutir los hallazgos de la revisión documental. Estos espacios permiten identificar estrategias concretas y adaptaciones curriculares necesarias para atender a los estudiantes con discapacidad y de diferentes orígenes culturales o lingüísticos.

Adaptar el currículo a la diversidad cultural con el fin de desarrollar estrategias y recursos pedagógicos que permitan el ajuste a las realidades culturales de los estudiantes, reconociendo y valorando su diversidad.

Involucrar a docentes, estudiantes y miembros de la comunidad en el diseño y adaptación del currículo escolar. Estas estrategias deben estar basadas en un enfoque inclusivo que valore y promueva la diversidad, permitiendo el acceso a oportunidades de aprendizaje significativas y pertinentes.

Integrar de manera deliberada y planificada la perspectiva intercultural en el currículo escolar. Esto implica reconocer, valorar y promover la diversidad cultural, el respeto, la comprensión y la apreciación de diferentes tradiciones, prácticas y formas de conocimiento.

Desarrollar estrategias y recursos didácticos inclusivos que se ajusten a todos. Estos recursos deben ser accesibles, con diversos medios y formatos, para promover la participación activa y significativa en el proceso de aprendizaje.

Implementar prácticas de evaluación inclusivas que permitan valorar de manera justa y equitativa los logros y progresos de todos los estudiantes, con el uso de diferentes formas de evaluación que atiendan las múltiples formas de expresión-acción, motivación y representación.

Evaluar y monitorear la inclusión para implementar sistemas de seguimiento y evaluación que permitan medir el progreso de las prácticas inclusivas en las instituciones educativas e identificar áreas de mejora y tomar medidas correctivas.

Fomentar alianzas interinstitucionales para establecer alianzas con organizaciones y entidades externas, como instituciones educativas, organizaciones comunitarias y líderes culturales.

Promover una comunicación inclusiva en la comunidad educativa, asegurándose que el lenguaje utilizado sea respetuoso, no estereotipado y promueva la igualdad. Esto implica sensibilizar sobre la importancia del lenguaje inclusivo y proporcionar pautas claras para su uso en los documentos institucionales, materiales educativos y en las interacciones diarias.

En definitiva, estas recomendaciones tienen como objetivo fortalecer la gestión escolar inclusiva, la interculturalidad y la equidad en la educación colombiana. La implementación de estas acciones facilita el progreso hacia una educación inclusiva que garantice el acceso, el respeto y la participación. Al involucrar a la comunidad educativa en su conjunto y a los diversos actores de la sociedad, se logrará una educación de calidad que promueva el desarrollo integral de cada individuo y contribuya a la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

Referencias Bibliográficas

Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valo*r. Discusión electrónica sobre síndrome de Down, Brasil. Ministerio de Educación República de Perú.

Aguilar, C. (2015). *Paulo Freire, el camino de la praxis pedagógica al inédito viable*. [Tesis de Grado para optar al título de Filosofía, Universidad Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17017

Alarcón-Leiva, J, Díaz-Yáñez, M., y Gotelli-Alvial, C. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión escolar. *Praxis Educativa*. Brasil, (15). ISSN: 1809-4031. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15092.049

Almanza, K., Quintero, O., Rojas, W., & Rojas, M., (2018). Emancipación de la educación bancaria. Boletín Redipe; Volumen (7) pp.59-67. ISNN 2266-1536

Arbeláez, J. & Vélez, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia una mirada indígena*. [Trabajo para optar al título de Derecho, Universidad Eafit.]. Repositorio Universidad Eafit. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/433/Juliana_ArbelaezJimenez_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arias, A. (2014). Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia. *Entramados : educación y sociedad*, 1(1), 191-200.

Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, *22* (3), 151-176. DOI: http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8

Banco Mundial (2004). *Fondo de Inclusión Escolar. La experiencia de Uruguay*. https://documents1.worldbank.org/curated/en/469071520420797670/pdf/Inclusive-education-fund-the-Uruguayan-experience.pdf

Beltrán Cely, W. M. (2013). Pluralización religiosa y cambio social en Colombia. *Theologica Xaveriana*, 63 (175), 57-85. DOI: https://doi.org/10.11144/Javeriana.tx63-175.prcs

Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L. & Vargas Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*. *18*(1), 62-75 DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.4

Bocarejo, D. (2011). Dos paradojas del multiculturalismo colombiano: la espacialización de la diferencia indígena y su aislamiento político. *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (2), 97-121.

Bonner, M., Liu, Y., Kang, Y., & Lee, L. (2022). *Reducir las Brechas Educativas para Todos Los Alumnos. En: Hacia Un Nuevo Contrato Social Para La Educación.* (Primera Edición. 33 -50). Editorial Fundación S.M.

Cabrera Llancaqueo, J. L. (2016). Complejidades conceptuales sobre el colonialismo y lo postcolonial. Aproximaciones desde el caso del Pueblo Mapuche. *Izquierdas*, (26), 169-191. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492016000100007

Campos, V. S. (2012). Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología*, 21 (1), 185-208. DOI: https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.19994

Cangrejo Díaz, F. & Quintero Caicedo, M. L. (2016). *Implicaciones positivas de la diversidad religiosa en el ambiente escolar de la institución educativa San Andrés del municipio de Tello*. [Trabajo de Grado para optar al título de Maestría en inclusión, Universidad Surcolombiana]. Repositorio Grupo Impulso. https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2019/08/5.pdf

Cárdenas Ruiz, J. D. (2012). Una aproximación a la cultura política colombiana desde el debate contemporáneo de la democracia. *Revista facultad de derecho y ciencias políticas*. 42 (117) 393-424. ISSN 0120-3886.

Cardona Quintero, J. A. (2020). *Evolución del concepto de familia en Colombia: una mirada Constitucional, legal y jurisprudencial*. Trabajo de Grado para optar por el título de Derecho. Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.

Castillo Crasto, T. & Reguant Álvarez, M. (2017). Percepciones sobre la migración venezolana: causas, España como destino, expectativas de retorno. *Migraciones Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones* (41). ISSN: 2341-0833, DOI: https://doi.org/10.14422/mig.i41.y2017.006

Cáceres Ramos, L. (2022). *Experiencias y estrategias didácticas alrededor de la interculturalidad.* Secretaría de Educación del Distrito. ISBN: 978-958-5140-63-9

Castro, Castaño L. M. (2020). La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, 52* (96), 59-80. DOI: https://doi.org/10.15332/21459169/5295

CEPAL, N., & de Mujeres Afro latinoamericanas, R. (2017). Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42654/1/S1701063_es.pdf

Chilama Mejía, D. B., Rosero Guacas, F. C., Rondón Riascos, N. C. & Zúñiga Burbano, L. M. (2018). *Articular la educación básica primaria y básica secundaria para mejorar la calidad educativa: caso IEM Eduardo Romo Rosero - Pasto (Nariño)*. [Trabajo de Grado

para optar por el título de Magíster en Educación. Universidad Santo Tomás.] Craiusta. Centro de Recursos para el aprendizaje y la investigación.

Clavijo Castillo, R. G. & Bautista Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15 (1), 113-124 DOI https: //doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09

Cobos Mendoza, F. K. (2021). *De la trocha a la escuela: estudio exploratorio cualitativo sobre las experiencias que atraviesan las familias migrantes venezolanas en el proceso de escolarización de sus niños, niñas y adolescentes*. [Trabajo de Grado para optar al título de Administración y Ciencias Políticas. Universidad Casa Grande]. Repositorio Digital Universidad Casa Grande.

Congreso de la República de Colombia. (1993) *Ley 70 Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política.* 31 de agosto de 1993. Bogotá D.C. Colombia. *https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf*

Congreso de la República de Colombia. (2001) *Ley 725 de 2001 Por la cual se establece el Día Nacional de la Afrocolombianidad.* 27 de diciembre de 2001. Bogotá D.C. Colombia. *https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4598*

Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*, en Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006. Bogotá D.C. Colombia.

Congreso de la República de Colombia (2013). *Ley 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.* 27 de febrero de 2013. Bogotá D. Colombia http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1618_2013.htm

Constitución Política de Colombia Julio de 1991. [Const]. Art. 7 (20 de Julio de 1991) http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., Vergara, A. (2018). *Educación Intercultural Bilingüe y Enfoque de Interculturalidad en los Sistemas Educativos Latinoamericanos: Avances y desafíos*. Editorial CEPAL y UNICEF, 129 https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/S1800949_es.pdf?sequence=1&isAllowed=yf

Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V., y Villafañe Hormazábal, G. (2016). BARRERAS DE aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 16 (3),* 1-29. DOI: 10.15517/aie.v16i3.25957

Corte Constitucional de la República de Colombia. (2013). *Derecho y servicio público con función social. Sentencia T-743/13.* 23 de octubre de 2013. Bogotá D.C. Colombia. https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-743-13.htm

Creswell, J. W. (2015). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco aproximaciones* (5ª ed.). México, D.F.: Editorial Pearson.

Cuadrado, I., López Rodríguez, L. & Navas, M. (2016). La perspectiva de la minoría: estereotipos y emociones entre grupos inmigrantes. *Anales de Psicología*, 32 (2), 35 -544. DOI: https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.205341

Departamento del Derecho Internacional. [OEA]. (1999). *Sumando, la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, de 07 de Julio de 1999*

Denzin, N. K. (2017). The research act: A theoretical introduction to sociological methods (4th ed.). The Research Act. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315134543

Díaz, A. y Bravo, C. (2019). *Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la práctica y acompañamiento en la implementación de los lineamientos del Decreto 1421 del 2017 a una institución pública rural del Departamento de Santander.* [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB] Repositorio UNAB. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/6965/2019_Tesis_Alexandra_Diaz_Pi%C3%B1eres.pdf

https://www.academia.edu/13420810/Escuela_Tradicional_Escuela_Nueva_Escuela_Tecnocr%C3%A1tica_Escuela_Cr%C3%ADtica

Díaz-Posada, Leidy Evelyn, & Rodríguez-Burgos, Lilian Patricia. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, (24), 43-60. DOI: https://doi.org/10.14482/zp.24.8721

Escobar López, K. (2002). El concepto de identidad. *Artículo extraído del dossier pedagógico Vivre ensemble autrement (octubre), perteneciente a la campaña de Educación para el Desarrollo Annoncer la Colour, iniciativa de la Secretaría de Estado para la Cooperación al Desarrollo de Bélgica*. Traducción para CIPFUHEM: E. Velasco.

Estupiñán Achury, L. (2011). Veinte años de debates territoriales. Pervivencia de la tendencia centralista en Colombia. P*ap. Polít*. 16 (2), 463-483.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Colección Investigación Cualitativa. Ediciones Morata, S. L. ISBN papel: 978-84-7112-806-5

Forgiony-Santos, J. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, *7*(S1), 36-40. DOI: https://doi.org/10.15649/2346030X.504

Fornet-Betancourt, R. (2002). Lo intercultural: el problema de su definición. *Pasos*, (103), 1-3.

Freire, Paulo. (1997). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo Veintiuno Editores.

Galán, C. H. & Robles, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? *Revista Investigación Educativa de la rediech*. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.106

García, C. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica, 15, (2),* 1-32. DOI: https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4

García Currea, C. A., Pérez Trujillo, D. F. & Cadena Sánchez, M. F. (2015). *Los juegos del lenguaje: manifestaciones y contribuciones al fortalecimiento de la comunicación oral en el ciclo IV de tres colegios de Bogotá D. C*. [Tesis de Grado para optar el título de Maestría en Docencia. Universidad de la Salle] Repositorio Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1489&context=maest_docencia

García Colina, F. J., Juárez Hernández, S. C., & Salgado García, L. (2023). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana De Educación Superior, 37* (2 may-ago) DOI: 10.37811/cl_rcm.v6i6.4102

García Mendoza, J. O., Estupiñán, C. M. & Avendaño Castro, W. R. (2022). Imaginario y representaciones sociales sobre la migración y la importancia de su inclusión en la educación. *Revista boletín Redife*, 11 (2), 534 – 552. ISSN 2556-1536. DOI: https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1701

García Retamero Redondo, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. (11), 1-11

García Rangel, E. G., García Rangel, A. K. & Reyes Angulo, J. A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10 (5), 279 - 290. DOI:10.35197/rx.10.03.e1.2014.19.eg

García C., Fernando J., Juárez H., Saúl C., & Salgado G., (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216.

Garzón Lasprilla, J. A. (2021). *Migración en el Contexto Escolar*. [Trabajo de Grado para optar al título de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.] Repositorio Institucional UPN. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13522/migraci%c3%b3n_en_el_contexto_escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Garzón Valle, J. R. & Oviedo Gómez, B. P. (2018). *Estudio de Caso: estrategias pedagógicas que utilizan los docentes de la IED Betulia al momento de enseñar a los niños de 7 a 11 años con dificultades de escritura*. [Trabajo de Grado para optar al título de Especialización en aprendizaje escolar y sus dificultades. Universidad Cooperativa de Colombia.]. Repositorio Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/4181267e-65bc-43f2-ad89-0170a4ad8504/content

Gómez Ávila, L. M. (2004). Utopía y anti-utopía en la educación. *Reencuentro*, (41), diciembre.

Gómez, L. & Pulido Cortés, O. (2016). La pedagogía y su presente: umbrales y relaciones. *Praxis & Saber*, 7 (13), 9 - 14. DOI: https://doi.org/10.19053/22160159.4157

Gutiérrez, J. A., Restrepo, R. D. & Zapata, J. S. (2017). Formulación, implementación y evaluación de políticas públicas desde los enfoques, fines y funciones del Estado. *Revista CES Derecho*, 2 (8), 333-351. DOI: https://doi.org/10.21615/cesder.8.2.7

Guzmán Olaya, A. J. (2021). *Estrategia de gestión escolar para la educación inclusiva desde el reconocimiento*. [Tesis de Doctorado, Universidad de la Salle]. Repositorio Ciencias la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/54

Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales.* Restrepo E., Walsh C. y Vich V. (eds.). Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana; Instituto de Estudios Peruanos; Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Envió Editores. SBN: Corporación Editora Nacional: 978-9978-84-666-7

Heredia, M. (2020). Pedagogía e historia. La educación como tiempo de la historia. *Pedagogía y Saberes*, (52), 9 – 22. DOI: https:// doi.org/10.17227/pys.num52-10628.

Hernández, C. A. M., & Pinzón, J. R. H. (2019). La discriminación como práctica social en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (50), 59-74.

Hernández González, E., & Velásquez Restrepo, J. S. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *El ágora* USB, 16(2), 493-512. DOI: https://doi.org/10.21500/16578031.2447

Hernández, Olea, M. Del C. (2015). La educación en la actualidad. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*. 1 (3), 61-68.

Hernández, Quirama, A., Linares García, J. & Rojas Betancur, H. M. (2019). Cambios y permanencias en la organización familiar del cuidado. *Hallazgos*, 16 (31), 187-211. DOI: https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.08.

Hernández, Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill. ISBN: 978-1-4562-2396-0

Hoyos, C. (2016). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora. Universidad de Antioquia. ISBN 9589100325. 118 https://www.scribd.com/document/406768006/Un-Modelo-Para-Investigacion-Documental-Consuelo-Hoyos-Botero

Instituto Colombiano Para La Evaluación De La Educación [ICFES]. (2019) Resolución 624. *"Por la cual se modifica la Resolución Icfes 284 de 2018 con relación a la presentación del Examen Saber 11 para los nacionales venezolanos inscritos al examen Saber 11 con*

el NES". 6 de agosto de 2019. Bogotá D. C. Colombia. https://normograma.icfes.gov.co/docs/resolucion_icfes_0624_2019.htm

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), pp. 287 - 297. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016

Lamus, Canavate, D. (2012). Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder. *Reflexión Política*, 14 (27), 68 - 84.

Larrañaga, Otal, A. (2012). El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje. [Trabajo de Grado para optar al título de Máster en Educación. Universidad Internacional de La Rioja] Repositorio Reunir Unir https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/614/Larra%C3%B1aga%20Ane.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Leal, O. L. R., Manrique, R. D. B. C., & Manrique, L. C. (2021). Estudiantes migrantes en la adaptación de la educación colombiana. *Boletín Redipe*, 10(9), 526-543. DOI https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1459

Loraine, C. H. (2008). *Cómo se investiga.* Editorial Gedisa. Barcelona-España: GRAÓ https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37BLAXTER-Loraine-HUGHES-Christina-y-TIGHT-Malcom-Cap-3-Reflexionar-sobre-los-metodos.pdf

Marquardt, B. (2021). América Latina y la teoría poscolonial: revisión crítica de un trasplante teórico. *Pensamiento jurídico*, (53), 13-90. ISSN 0122-1108.

Martínez Romero, A., Ortega Sánchez, J. L. & Alba Romero, J. de J. (2021). Lenguaje: instrumento del Desarrollo Humano. En: *Revista Digital Universitaria* (rdu), 22 (5), septiembre-octubre. DOI: http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.3

Mauri, M. (2016). La esclavitud natural. Una revisión de las tesis de Aristóteles. *Ideas y Valores*, 65, (162), 161-187. DOI:https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15446/ideasyvalores.v65n162.47676.

Mercado Palencia, M y Escobar Giraldo, L. (2022). *Gestión escolar y calidad educativa: análisis comparado de la incidencia de la gestión escolar en la calidad educativa en las sedes San Luis y San Vicente de la Institución Educativa San Luis, municipio de Yarumal, Antioquia.* [Trabajo para obtener título de grado de Maestría en educación. Corporación Universidad de la Costa.] Repositorio CUC. https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/9675/la%20gestion%20escolar%20en%20la%20calidad%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Meza Villarreal, E. M. (2022). Memoria histórica de los hechos violentos que marcaron el migra destierro en habitantes del municipio de Barbacoas al inicio del siglo XXI 2000-2003. [Trabajo de Grado para optar al título de Maestría en Derechos Humanos, Gestión de la Transición y Posconflicto. Escuela Superior de Administración Pública ESAP.]

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017) *Circular 01. Orientaciones para la atención de la población en edad escolar proveniente de Venezuela*. 27 de abril de 2017. Bogotá D. C. Colombia. https://www.nuevalegislacion.com/files/susc/cdj/conc/cconj_men_1_17.pdf

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2015) *Circular 45. Atención en el sistema educativo a población en edad escolar movilizados desde la república de Venezuela*. 16 de septiembre 2015 Bogotá D. C. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-353789_Circular_41_MEN_.pdf

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2016) *Circular 07. Orientaciones para la atención de la población de edad escolar proveniente de la República Bolivariana de Venezuela*. 02 de febrero de 2016. Bogotá D. C. Colombia. http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/files/circular%2007_2feb_2016.pdf

Ministerio de Educación Nacional. [MEN] (1995) *Decreto 0804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.* 18 de mayo de 1995. Bogotá D.C. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86228_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. [MEN] (1995) *Decreto 805 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.* 18 de mayo de 1995. Bogotá D.C. Colombia. https://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166

Ministerio de Educación Nacional. [MEN] (1998). *Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. 18 de junio de 1998*. Bogotá D. C. Colombia. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1861091

Ministerio de Educación Nacional. [MEN] (1996). *Decreto 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.* 18 de noviembre de 1996. Bogotá D.C. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. [MEN] (2009) *Decreto 366 de 2009 Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. 9 de febrero de 2009*. Bogotá D. C. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2017). *Decreto 1421 de 2017. "Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad".* 29 de agosto de 2017. Bogotá D. C. Colombia. *https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428*

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2018). *Decreto 1288 de 2018. "Por el cual se adoptan medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de colombianos".* 25 de Julio de 2018. Bogotá D. C. Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87780

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *La Opinión. Una Educación Inclusiva para los niños migrantes venezolanos*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Especiales-Prensa/402487:La-Opinion-Una-educacion-inclusiva-para-los-ninos-migrantes-venezolanos

Ministerio de Educación Nacional. [MEN] (1994) *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.* 8 de febrero de 1994. Bogotá D.C. Colombia.https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio De Educación Nacional. [MEN] (1997). Ley 361 de 1997 *Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones.* 7 de febrero de 2006. Bogotá D. C. Colombia http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022) Nota Técnica. Estrategias del Sistema Educativo Colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de

movilidad humana y migración: Una mirada al caso migratorio venezolano. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_19.pdf

Ministerio de Educación Nacional MEN y Fundación Saldarriaga y Concha. [MEN] (2022). *Gestión Escolar. Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá D. Colombia https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Gestio%CC%81n%20Escolar%20accesible.pdf

Ministerio de Relaciones Exteriores. [MRE]. (2020). ABC estatuto temporal de protección: migrantes venezolanos. https://www.cancilleria.gov.co/estatuto-temporal-proteccion-migrantes-venezolanos-abc

Moya Martínez, M. E., Rodríguez Saltos, E. R. & Rodríguez Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Revista científica Dominios de las Ciencias*, 6 (2), 23 - 50. DOI:https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205

Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, *34*, 31–50. DOI**:** https://doi.org/10.6018/j/252521

Namen, O., Rodríguez Chatruc, M. & Romero Bejarano, N. (2021). *Las dos caras de la integración: percepciones de colombianos y venezolanos sobre el fenómeno migratorio*

en Bogotá, Colombia. Unidad de Migración. Nota técnica Nº IDB-TN-2132. Banco Interamericano de Desarrollo. Marzo. 29

Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, *6*(2), 19-26.

Navarro L. & Llado L. (2014). *La gestión escolar: una aproximación a su estudio.* Editorial Palibrio. ISBN 1463382685, 9781463382681 https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=M3N8AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=que+es+gestion+escolar&ots=QeEyO-gKgi&sig=PAIEOFZnIjLMu0tziNYpiZMjFkU#v=onepage&q=que%20es%20gestion%20escolar&f=false

Nocua Caro, D y Vásquez Torres, L. (2021). *Guía de Consulta: Material pedagógico sobre grupos étnicos y educación intercultural*. Secretaría de Educación del Distrito. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3347

Obando Posada, D., Vallejo Moreno, D., Fonseca Durán, L. y Mateus Cifuentes, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35 (1), 177-191. DOI:https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854.

Olarte Pinilla, J. S. (2020). *Los ROM - gitanos de Bogotá D.C. Un pueblo étnico visible en una sociedad invidente. Una aproximación al conocimiento y comprensión de su historia, cultura y educación.* [Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional.] Repositorio Institucional UPN http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12516/los_rrom%20_gitanos_de_bogota_d.c._un_pueblo_etnico_visible_en_una_sociedad_invidente.pdf.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Organización de Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), Artículo 26, de 10 de diciembre de 1948. París, Francia. http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Documents/NormativaNacional/Declaraci%C3%B3n%20Universal%20de%20Derechos%20Humanos%20de%201948.pdf

Organización de Naciones Unidas. [ONU]. (1993). *Conferencia Mundial de Derechos Humanos.* Asamblea General de la Naciones Unidas, *del* 14 al 25 de junio de 1993. Viena. Austria. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Organización de Naciones Unidas. [ONU]. (2006). *Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad.* Asamblea General de la Naciones Unidas. 13 de diciembre de 2006. Nueva York. Estados Unidos. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf .

Ortiz Yustres, K. L. (2020). *Hacia una comprensión de la migración venezolana en el Colegio Nueva Constitución de Bogotá.* [Trabajo de Grado para optar por el título de Magíster en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.] Repositorio Institucional UPN http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12705/Hacia_comprension_migracion_%20venezolana_Colegio_Nueva_Constitucion_Bogot%C3%A1.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Ossa Cornejo, C. (2014). Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela? *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13 (25), 153 - 164.

Pamplona Raigosa, J., Cuesta Saldarriaga, J. C. & Cano Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Eleuthera*, (21), 13 - 33. DOI: https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2.

Pastrana Buelvas, E. & Vera Piñeros, D. (2013). Las relaciones entre Colombia y Brasil en un contexto de regionalización diversificada en Suramérica y de un mundo multipolar emergente. *Pap. Polít*. 18 (2), 613 - 650.

Parrilla Latas, Á. y Moriña Díez, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (339), 517-539.

Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. , 10 (2), 213 - 226

Porlán Ariza R. (2011). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación En La Escuela*, (1), 63–69.

Quiceno, F., Betancur, M. & Rojas, H. (2020). La enseñanza en ciudadanía: nuevas exigencias para la escuela. *Sophia*, 16(1), 65-75. DOI https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.906

Quilaqueo R., D. & Torres C., H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, (37), 285 – 300. ISSN 0716-4254. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020.

Quilaqueo, D., & Sartorello, S. (2019). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, (47), 47-61. DOI: http://dx.doi.org/10.32735/s0718-220120180004700163.

Quiroz, R. B. & Amado, A. (2020). *Narrativas Cantadas, cuerpo y territorio: un mundo de color, sabor y tradición. Alabaos, Arrullos y Gualies, Chocó, Colombia*. [Trabajo de Grado para optar al título de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica de Colombia.] Repositorio Institucional UPN

Quintero Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, (24), e11423. DOI: https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423

Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211 - 230. DOI: https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195.

Ramos Serpa, G. & López Falcón, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45 (3), 185 - 199. DOI: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185

Rebolledo Delgado, E., Fuentes Pérez, E. Y. & Ramírez Baquero, N. M. (2019). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la oralidad en niños del grado tercero, de dos instituciones educativas oficiales de Bogotá*. [Trabajo de Grado para optar por el título de Maestría en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia.] Repositorio UCC

Reyes Parra, P., Castiblanco, A., Ruiz, A. & Angarita, M. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 31 (2), 86. 10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263. DOI:

https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263

Rincón, J. (2019). Exclusión social de la infancia afrocolombiana en el aula escolar desde un enfoque bioético. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 305 - 320. DOI: https://doi.org/10.17227/rce.num76-9384

Rodríguez, Nacarid. (2000) Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Revista Venezolana de Educación Educere*, vol. 4, núm. 10, julio-septiembre, 39-46. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C., & Castaño Calle, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. vol. 25, núm. 1, 257-379 DOI: https://doi.org/10.5944/educXX1.30198

Rodríguez-Saltos, E., Moya-Martínez, M., & Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Localización: Dominio de las Ciencias, ISSN-e 2477-8818, vol. 6, número. Extra 3, 2020 (Ejemplar dedicado a: Especial: Junio 2020)*, 23–50. DOI: https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205

Rojas Carrasco, Ó. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Scientific*, 4, 54 - 67. DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.3.54-67

Rojas de Rojas, M. (2004). Identidad y cultura. *Educere*, 8 (27), 489 - 496.

Rubio Gaviria, D. y Lockmann, K. (2018). El imperativo de la inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente. Pedagogía y Saberes, (49), 165.176. DOI: https://doi.org/10.17227/pys.num49-8178

Schmelkes, S. (2000). La calidad de la educación y gestión escolar. *SEP, Primer*, 125-134

Salazar Vargas, C. (2012). La definición de política pública. Bien común. *Konrad Adenauer Stiftung* 18, 47-52. ISBN: 978-99979-822-1-6

Sanabria González, H. J. (2008). El ser humano, modelo de un ser. *Educere; Artículos arbitrados*; Año 12, (42), 471 – 480. ISSN: 1316 – 4910.

Sánchez Teruel, D. & Robles Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 24. (2), 24 - 36. DOI: https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257

Sebastián-Heredero, E., *et al.* (2020). Inclusión educativa y social: aportaciones para su desarrollo. http://hdl.handle.net/20.500.12749/12318.

Secretaria de Educación Distrital. [SED]. (2021). *Material pedagógico sobre grupos étnicos y educación intercultural como insumo para la implementación de la cátedra de paz. Guía de consulta*. Subsecretaría de integración interinstitucional. Subsecretaría de calidad y pertinencia. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/202112/Guia%20Grupos%20Etnicos.pdf.

Segovia, D. Fernández Gálvez, J. de D. & Barrero Fernández, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18 (2), 27 - 39.

Senra Pérez, N. de la C., López Rodríguez del Rey, M. M., & Bravo López, G. (2021). La estimulación metacognitiva: un recurso para la educación inclusiva. Reflexiones y requisitos para la práctica. *Revista Varela*, *21*(60), 194–202.

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, *1*(1), 11-14.

Soto, J.E., (2022) *Clave decolonial para la enseñanza de las lenguas: Hacia una ciudadanía intercultural bilingüe*. Caiman Editores. ISBN: 978-628-95077-1-

Tovar Méndez, H. X. (2023). Revisión documental sobre la formación de educadoras infantiles en perspectiva incluyente. [Trabajo de grado, Licenciatura en pedagogía infantil, Universidad Libre.] Repositorio Unilibre. https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/24408

Tovar Bohórquez, J. O. (2015). Pedagogía del *oprimido*: escrito dirigido. *Pensamiento y Cultura* al opresor. 18 (1), pp. 155-173; ISSN: 0123-0999; ISSN: 2027-5331. https://pensamientoycultura.unisabana.edu.co/index.php/pyc/article/view/5550/4015

Universidad Autónoma Indígena Multicultural. (s.f.). *Oferta académica*. https://uaiinpebi-cric.edu.co/.

Úbeda Portugués, J. E. (2012). La independencia de las repúblicas iberoamericanas en el siglo XIX: rememorando las grandes fechas históricas. *Historia: Debates e Tendencias*. 11 (1), 65-80. DOI: https://doi.org/10.5335/hdtv.11n.1.2487

UNESCO (1960). *Convención contra la discriminación en Educación.* 14 de diciembre de 1960. París, Francia. https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos.* 5 al 9 de marzo de 1990. Jomtien, Tailandia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

UNESCO (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. 7 al 10 de junio de 1994. Salamanca, España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

UNESCO, O. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. Perfiles Educativos, 44(177), 200-212. DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072. 200-212.

Universidad del Pacífico. (s.f.). *Academia*. http://www.unipacifico.edu.co/.

Ussa Tunubalá, M. N. (2022). *¿Podemos hablar de perspectiva intercultural en la escuela? El caso del Pueblo Misak en la Institución Educativa Antonio Van Uden.* [Trabajo de Grado

para optar por el título de Licenciada en Psicología y Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.] Repositorio Institucional UPN.

Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. (s.f.). *Programas de Pregrado y Programas de Posgrado*. https://www.utch.edu.co/

Valdés, A. (2021). La Etnoeducación Afrocolombiana: posibilidades desde los currículos críticos y las perspectivas interseccionales. *Revista INTEREDU*. (1), 69 - 97. 10.32735/S2735-65232021000489. DOI: https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000489

Vélez Latorre, L. & Manjarrés Carrizalez, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, (78). DOI: https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902

Verdeja Muñiz, M. (2016). Reinventando a Paulo Freire: aportaciones para un modelo de escuela inclusiva e intercultural. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva.* 9 (3), 173 – 186. ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643.

Verdeja Muñiz, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (42), 7

Verdesio, G. (2018). Colonialidad, Colonialismo y estudios Coloniales: un enfoque Comparativo de inflexión subalternista. *Tabula Rasa*, (29), 85 - 106. DOI: https://doi.org/10.25058/20112742.n29.05

Vergara Quintero, M. del C. (2007). Alianza escuela - familia: un aporte al capital social. *Ánfora*, 14 (23) 26 DOI: https://doi.org/10.30854/anf.v14.n23.2007.198

Viché González, M. (2012). ¡Educación real ya! De la educación bancaria a la educación sociocultural. Una propuesta socioeducativa para superar la crisis social. *Quadernsanimacio.net* (15), enero. 12

Villamil, S. L., Lizarralde, C. R., González, L. D. A., & Durán, L. C. B. (2018). Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación. *Revista Hojas y Hablas*, (16), 10-26. DOI: https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n16a1

Vives Hurtado, M. P. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín virtual octubre Universidad La Gran Colombia*; 5, 40 – 55.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Nº 2005-4890

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica, 75*(96), 167-181. ISBN: 978-99954-785-1-3

Zarrilli, A. (2015). Política, medio ambiente y democracia, un debate que apenas comienza. *Luna Azul*, (41) 1 - 4. DOI:https://doi.org/10.17151/luaz.2015.41.1

Anexos

Anexo 1

Clasificación de documentos de consulta

N°	TÍTULO	AUTORES	AÑO
ARTÍCULOS			
1	Medios de comunicación, asuntos étnicos e intercultural en Colombia.	Ali Maurizio	2010
2	De profesor tradicional a profesor innovador	García Retamero Redondo, J.	2010
3	Desafíos a la formación docente: inclusión educativa	Infante, M.	2010
4	Integración o Inclusión escolar ¿un cambio de paradigma?	Sinisi, L.	2010
5	Dos paradojas del multiculturalismo colombiano: la espacialización de la diferencia indígena y su aislamiento	Bocarejo, D.	2011
6	Veinte años de debates territoriales. Pervivencia de la tendencia centralista en Colombia. P*ap. Polít*. 16 (2), pp. 463-483.	Estupiñán Achury, L.	2011
7	Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva	Campos, V. S.	2012
8	Una aproximación a la cultura política colombiana desde el debate contemporáneo de la democracia.	Cárdenas Ruiz, J. D.	2012
9	Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder.	Lamus Canavate, D.	2012
10	La independencia de las repúblicas iberoamericanas en el siglo XIX: rememorando las grandes fechas históricas	Úbeda Portugués, J. E.	2012
11	¡Educación real ya! De la educación bancaria a la educación sociocultural. Una propuesta socioeducativa para superar la crisis social	Viché González, M.	2012
12	Pluralización religiosa y cambio social en Colombia	Beltrán Cely, W. M	2013
13	Las relaciones entre Colombia y Brasil en un contexto de regionalización diversificada en Suramérica y de un mundo multipolar emergente.	Pastrana Buelvas, E. & Vera Piñeros, D.	2013

14	El diálogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria.	Pérez G, Álvarez H., Aguilar P., Fernández C., & Salguero G.	2013
15	Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas	Quilaqueo R., D. & Torres C., H..	2013
16	Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica	Sánchez Teruel, D. & Robles Bello, M. A.	2013
17	Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia. Entramados : educación y sociedad	Arias Pinzón, A	2014
18	Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje.	García Rangel, E. G., García Rangel, A. K. & Reyes Angulo, J. A..	2014
19	Utopía y anti-utopía en la educación	Gómez Ávila, L. M.	2014
20	Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela?	Ossa Cornejo, C.	2014
21	El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión.	Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L. & Vargas Beltrán, A. S.	2015
22	La educación en la actualidad	Hernández Olea, M.	2015
23	Paulo Freire. La Educación como Instrumento para la Justicia Social	Lucio Villegas, E.	2015
24	Pedagogía del *oprimido*: escrito dirigido	Tovar Bohórquez, J. O.	2015
25	Política, medio ambiente y democracia, un debate que apenas comienza	Zarrilli, A. (2015)	2015
26	Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica.	Díaz y Rodríguez (2016)	2016
27	Complejidades conceptuales sobre el colonialismo y lo postcolonial. Aproximaciones desde el caso del Pueblo Mapuche.	Cabrera Llancaqueo, J. L.	2016
28	Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia	Hernández González, E., & Velásquez Restrepo, J. S	2016
29	La esclavitud natural. Una revisión de las tesis de Aristóteles	Mauri, M.	2016
30	Buenas prácticas en educación inclusiva.	Muntaner Guasp, J., Rosselló Ramón, M., & De la Iglesia Mayol.	2016

31	El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso	Segovia, D. Fernández Gálvez, J. de D. & Barrero Fernández, B.	2016
32	Reinventando a Paulo Freire: aportaciones para un modelo de escuela inclusiva e intercultural	Verdeja Muñiz, M.	2016
33	Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur	Vives Hurtado, M. P.	2016
34	Percepciones sobre la migración venezolana: causas, España como destino, expectativas de retorno	Castillo Castro, T. & Reguant Álvarez, M.	2017
35	Percepciones sobre la migración venezolana: causas, España como destino, expectativas de retorno.	Castillo Crasto, T. & Reguant Álvarez, M.	2017
36	Formulación, implementación y evaluación de políticas públicas desde los enfoques, fines y funciones del Estado	Gutiérrez, J. A., Restrepo, R. D. & Zapata, J. S.	2017
37	Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar.	Pamplona Raigosa, J., Cuesta Saldarriaga, J. C. & Cano Valderrama, V.	2017
38	Inclusión educativa y cultura inclusiva.	Plancarte Cansino, P. A.	2017
39	La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje.	Ramírez Valbuena, Wilmer Ángel.	2017
40	Emancipación de la Educación Bancaria	Almanza *et al.*	2018
41	Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación.	Armijo-Cabrera, M.	
42	Gestión escolar y calidad educativa.	García Colina, Fernando Javier, Juárez Hernández, Saúl Crispín, & Salgado García, Lorenzo	
43	El imperativo de la inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente.	Rubio y Lockmann	
44	Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación.	Villamil, S., Lizarralde, C. R., González, L. D. A., & Durán, L. C. B.	2018
45	El ser humano, modelo de un ser	Sanabria González, H.	2018
46	Colonialidad, Colonialismo y estudios Coloniales: un enfoque Comparativo de inflexión subalternista	Verdesio, G.	2018

47	La discriminación como práctica social en la escuela.	Hernández, C. A. M., & Pinzón, J. R. H.	2019
48	Cambios y permanencias en la organización familiar del cuidado	Hernández Quirama, A., Linares García, J. & Rojas Betancur, H. M.	2019
49	Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena.	Quilaqueo, D., & Sartorello, S.	2019
50	Formación ética del profesional y ética profesional del docente. Estudios pedagógicos	Ramos Serpa, Gerardo López Falcón, Adriana.	2019
51	Educación inclusiva, discriminación y exclusión en Colombia. Revista Internacional Magisterio, (78), 71-76.	Restrepo, G.	2019
52	Exclusión social de la infancia afrocolombiana en el aula escolar desde un enfoque bioético.	Rincón, J.	2019
53	Rol del maestro en los procesos de innovación educativa.	Rojas Carrasco, Ó.	2019
54	Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural	Verdeja Muñiz	2019
55	La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia	Castro, Castaño L. M.	2020
56	La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana	Clavijo Castillo, R. G. & Bautista Cerro, M. J.	2020
57	Pedagogía e historia. La educación como tiempo de la historia	Heredia, M.	2020
58	Percepciones sociales frente al fenómeno de migración venezolana en una muestra de los habitantes de la ciudad de Sincelejo.	Klimenko, O., Peláez, S., Pacheco, L., y Ríos, Y.	2020
59	Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico	Moya Martínez, M. E., Rodríguez Saltos, E. R. & Rodríguez Gámez, M.	2020
60	Migrantes Venezolanos en Colombia, entre la Xenofobia y Aporofobia; una Aproximación al Reforzamiento Mediático del Mensaje de Exclusión”.	Perilla, M. B.	2020
61	La enseñanza en ciudadanía: nuevas exigencias para la escuela	Quiceno, F., Betancur, M. J., Rojas, H.	2020

62	Educación inclusiva: tendencias y perspectivas.	Quintero Ayala, L. E.	2020
63	Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa.	Reyes Parra, P., Castiblanco, A., Ruiz, A. & Angarita, M.	2020
64	Rostros de la migración venezolana: construcción discursiva de sensibilidades sociales.	Bermejo-Bejarano, M. & González-Guerrero	2021
65	Percepción de jóvenes escolarizados sobre el éxodo de migrantes venezolanos: análisis de las actitudes xenofóbicas en contextos fronterizos desde lo sutil y lo manifiesto.	Gamboa, A., Hernández, C., y Avendaño, W.	2021
66	Migración venezolana en Colombia y su impacto en la educación.	Gutiérrez Torres, N. J., & Medina Castro, N. C.	2021
67	Estudiantes migrantes en la adaptación de la educación colombiana.	Leal, O., Manrique, R. ., & Manrique, L. C.	2021
68	América Latina y la teoría poscolonial: revisión crítica de un trasplante teórico	Marquardt, B.	2021
69	Lenguaje: instrumento del Desarrollo Humano	Martínez Romero, A., Ortega Sánchez, J. L. & Alba Romero, J.	2021
70	Las dos caras de la integración: percepciones de colombianos y venezolanos sobre el fenómeno migratorio en Bogotá, Colombia. Las dos caras de la integración: percepciones de colombianos y venezolanos sobre el fenómeno migratorio en Bogotá Colombi**a.**	Namen, O., Rodríguez, M., & Romero, N.	2021
71	La estimulación metacognitiva: un recurso para la educación inclusiva. Reflexiones y requisitos para la práctica.	Senra Pérez, N., López Rodríguez del Rey, M. & Bravo López, G. .	2021
72	Imaginario y representaciones sociales sobre la migración y la importancia de su inclusión en la educación.	García Mendoza, J. O., Estupiñán, C. M. & Avendaño Castro, W. R	2022
73	La Etnoeducación Afrocolombiana: posibilidades desde los currículos críticos y las perspectivas interseccionales.	Valdés, A.	2021
74	La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa.	Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C., & Castaño Calle, R.	2022
75	Reimaginar juntos nuestros futuros	UNESCO, O.	2022
LIBROS			

76	Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (eds.)	Hall, S.	2010
77	Interculturalidad crítica y educación intercultural	Walsh, C.	2010
78	Educación Intercultural Bilingüe y Enfoque de Interculturalidad en los Sistemas Educativos Latinoamericanos: Avances y desafíos	Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., Vergara, A. UNESCO	2018
79	Inclusión educativa y social: aportaciones para su desarrollo.	Sebastián-Heredero, E., *et al.*	2020
80	La calidad de la educación y gestión escolar	Mercado Palencia, M y Escobar Giraldo, L.	2020
81	Experiencias y estrategias didácticas alrededor de la interculturalidad.	Cáceres Ramos, L. SED BOGOTÁ	2022
82	Material pedagógico sobre grupos étnicos y educación intercultural	Nocua Caro, D. H. Vásquez Torres, L.M.	2022
83	Diálogos por un nuevo contrato social para la educación.	Reimers, Fernando M.	2022
84	Clave decolonial para la enseñanza de las lenguas: Hacia una ciudadanía intercultural bilingüe.	Soto Molina Jairo	2022
TESIS			
85	El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje	Larrañaga Otal, A.	2012
86	Paulo Freire, el camino de la praxis pedagógica al inédito viabl*e*.	Aguilar García Camilo	2015
87	Los juegos del lenguaje: manifestaciones y contribuciones al fortalecimiento de la comunicación oral en el ciclo IV de tres colegios de Bogotá D. C.	García Currea, C. A., Pérez Trujillo, D. F. & Cadena Sánchez, M. F.	2015
88	Implicaciones positivas de la diversidad religiosa en el ambiente escolar de la institución educativa San Andrés del municipio de Tello	Cangrejo Díaz, F. & Quintero Caicedo, M. L.	2016
89	La perspectiva de la minoría: estereotipos y emociones entre grupos inmigrantes	Cuadrado, López & Navas.	2016
90	La pedagogía y su presente: umbrales y relaciones.	Gómez & Pulido	2016
91	Articular la educación básica primaria y básica secundaria para mejorar la calidad educativa: caso IEM Eduardo Romo Rosero - Pasto (Nariño)	Chilama, Rosero , Rondón & Zúñiga Burbano	2018
92	Estrategias pedagógicas que utilizan los docentes de la IED Betulia al momento de enseñar a los niños de 7 a 11 años con dificultades de escritura.	Garzón Valle, J. R. & Oviedo Gómez, B. P.	2018

93	Estrategias didácticas para el desarrollo de la oralidad en niños del grado tercero, de dos instituciones educativas oficiales de Bogotá. Maestría en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá. 324 p.	Rebolledo Delgado, E., Fuentes Pérez, E. Y. & Ramírez Baquero, N. M.	2019
94	Evolución del concepto de familia en Colombia: una mirada Constitucional, legal y jurisprudencial	Cardona Quintero, J. A.	2020
95	Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias	García, A. M.	2020
96	Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico	Moya Martínez, Rodríguez Saltos, & Rodríguez Gámez.	2020
97	Los ROM - gitanos de Bogotá D.C. Un pueblo étnico visible en una sociedad invidente. Una aproximación al conocimiento y comprensión de su historia, cultura y educación.	Olarte Pinilla, J. S	2020
98	Narrativas Cantadas, cuerpo y territorio: un mundo de color, sabor y tradición. Alabaos, Arrullos y Gualies, Chocó, Colombia.	Quiroz, R. B. & Amado, A.	2020
99	Hacia una comprensión de la migración venezolana en el Colegio Nueva Constitución de Bogotá.	Ortiz Yustres, K. L.	2020
100	De la trocha a la escuela: estudio exploratorio cualitativo sobre las experiencias que atraviesan las familias migrantes venezolanas en el proceso de escolarización de sus niños, niñas y adolescentes	Cobos Mendoza, F. K.	2021
101	Migración en el Contexto Escolar	Garzón Lasprilla, J. A.	2021
102	Memoria histórica de los hechos violentos que marcaron el migra destierro en habitantes del municipio de Barbacoas al inicio del siglo XXI 2000-2003	Meza Villarreal, E. M.	2022
103	¿Podemos hablar de perspectiva intercultural en la escuela? El caso del Pueblo Misak en la Institución Educativa Antonio Van Uden.	Ussa Tunubalá, M. N.	2022
NORMATIVAS			
104	Decreto 1421 de 2017 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa de la población con discapacidad.	Ministerio de Educación Nacional	2017
105	Decreto 1288 de 2018	Ministerio de Educación Nacional.	2018

106	Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva. En: Colección: Promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva y de calidad	Ministerio de Educación Nacional MEN & Fundación Saldarriaga y Concha	2020
107	Material pedagógico sobre grupos étnicos y educación intercultural como insumo para la implementación de la cátedra de paz. Guía de consulta. Subsecretaría de integración interinstitucional. Subsecretaría de calidad y pertinencia	Secretaria de Educación Distrital	2021

Nota: Clasificación de documentos de consulta. Elaboración propia.

Anexo 2

Matriz bibliográfica de documentos

N°	REFERENCIA APA	TIPO DE TEXTO	FUENTE URL O ENLACE	CONTENIDOS DE INTERÉS	COMENTARIOS

Nota: *Sistematización de documentos atendiendo a las categorías de análisis*. Elaboración propia